

DÉCEMBRE

1938

N° 142  
17<sup>e</sup> ANNÉE

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE  
INTERNATIONALE POUR  
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

## SOMMAIRE

**AVIS.**

**V. BASCH.** — La beauté rendue sensible aux enfants.

**L. BOULONNOIS.** — L'intervention psychothérapique à l'école primaire.

**LE LAY.** — (*Extraits de rapport*). Sur l'expérience des classes d'orientation.

**H. PRÉNON.** — Les méthodes de mesure.

**M. L. SOUSTRE.** — Les sociétés d'enfants de 2 à 7 ans.

**CH. BUBLER.** — Le développement des intérêts de l'enfant.

*Nouvelles diverses.*

*Livres.*

*Table des Matières 1938.*

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5<sup>e</sup>)

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

**Fondateur : Ad. FERRIÈRE**

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil  
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'Ecole Nouvelle  
A. Hamaïde, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Education à Genève

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur  
au Collège de France

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur  
à la Sorbonne

SECRETARIE DE LA RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

**Abonnements :** une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. —  
Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français

**Prix du numéro :** 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs français. — Prix  
différents pour les numéros spéciaux.

**Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.**  
On s'abonne au Chèque postal français : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>,  
n° 697-92.

---

---

## Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5<sup>e</sup>)

**Président d'Honneur :**

**P. LANCEVIN,**

Professeur au Collège de France.

**Président :**

**H. PIERON,**

Professeur au Collège de France.

**Vice-Présidents :**

**P. FAUCHER,**

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

**D<sup>r</sup> H. WALLON,**

Professeur

au Collège de France.

**G. BERTIER,**

Directeur

de l'Ecole des Roches.

**ADMINISTRATION :** Secrétaire Générale : M<sup>lle</sup> E. FLAYOL, Directrice Honoraire  
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-  
Germain, Paris (V<sup>e</sup>). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M<sup>lle</sup> BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;  
Membre actif, 5 fr. par an.

# JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

## LE MÉTIER A TISSER

# TISSANOVA

*est à la fois :*

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

### *Métiers TISSANOVA Scolaires :*

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	<b>9 fr. 50</b>
N° 2	— 16 x 55 cm.	<b>22 fr.</b>
N° 3	— 32 x 80 cm.	<b>44 fr.</b>

### *Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames*

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm...	<b>85 fr.</b>
— B	— 64 x 130 cm...	<b>135 fr.</b>

---

**FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6<sup>e</sup>)**

## Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

## VOYAGES EN SUISSE

*« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».*

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française  
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE  
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

## Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

## AVIS

---

A partir du 1<sup>er</sup> janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » se chargeront de la vente de « *Pour l'Ere Nouvelle* ».

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, devront être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais « *Pour l'Ere Nouvelle* », continuera comme par le passé à être publiée et dirigée par le « Groupe Français d'Education Nouvelle ». C'est à lui notamment qu'on devra s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

---

# La beauté rendue sensible aux enfants

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Primaire)

Par M. Victor BASCH

Professeur honoraire à la Sorbonne

---

Le problème de l'éducation esthétique de l'enfant est un des plus difficiles et des plus délicats qui puissent se poser à l'éducateur. Il me sera évidemment impossible, dans le court espace de temps qui m'est départi, de le traiter dans toute son étendue, et de discuter les nombreuses théories qui ont été émises sur ce sujet dans des livres récents, dont je voudrais seulement citer celui de M<sup>me</sup> P.-A. Lascaris sur l'EDUCATION ESTHÉTIQUE DE L'ENFANT (Paris, Alcan, 1927). Je n'insisterai dans cette causerie que sur quelques points.

I. — Et tout d'abord une question préalable : DOIT-ON DONNER AUX ENFANTS UNE ÉDUCATION ESTHÉTIQUE ?

Des objections fort sérieuses ont été présentées, à la fois par des pédagogues et des esthéticiens, quant à l'utilité de cet enseignement. En voici les principales :

1<sup>o</sup> Quel est le domaine propre de l'esthétique ? Celui d'une attitude particulière en face des choses, que l'on peut appeler l'attitude de la CONTEMPLATION DÉSINTÉRESSÉE. Elle consiste, cette contemplation, essentiellement dans le fait de ne s'attacher qu'à la forme des objets, à leur apparence, de se refuser à pénétrer à l'intérieur de ces objets, d'en rechercher la signification, d'en fixer ce qu'en terme d'école on appelle le CONTENU, ou en terme psychologique le CONCEPT. L'attitude esthétique crée ainsi comme un monde nouveau, le monde des formes, des images, des décalques des objets, des apparences.

Or, — c'est là le point — voici des enfants du peuple qui ont la tâche de se tailler une place dans la dure réalité, et qui, partant, doivent se préoccuper avant tout d'apprendre à connaître cette réalité. Et voici qu'on s'ingénie à en détourner leurs yeux et qu'on les engage à s'éprendre d'un royaume illusoire,

ce qui ne peut pas ne pas les inviter à se détacher de ce qui est utile, de ce qui est réel.

2° L'art est la cristallisation de ce royaume mensonger. Il crée, à côté de l'empire de la nature, un empire qui lui est supérieur, puisque dénué de toutes les tares dont est entaché ce qui est réel. Cet empire, nous l'avons dit, est un empire de mensonge.

Or, l'enfant n'est que trop disposé à se repaître de rêves, à vivre dans un monde illusoire, à ne pas apercevoir et à ne pas aimer la dure nécessaire vérité. Fixer l'attention de l'enfant sur le monde de l'illusion et du mensonge, n'est-ce pas aller à l'encontre même du but que doit se fixer le pédagogue ?

3° A supposer maintenant qu'il ne soit pas dangereux pour la mentalité de l'enfant de susciter et de cultiver en lui le sentiment esthétique, n'est-il pas préférable de laisser naître en lui le sentiment, naturellement et spontanément ? Enseigner à sentir la beauté de la nature ou de l'art, n'est-ce pas en ravir en quelque sorte la fleur ?

4° De même, et de plus, à supposer qu'il ne serait pas nocif, et même qu'il serait utile, de donner aux enfants le goût du beau, de la nature ou de l'art, cela est-il possible ? L'attitude esthétique, en effet, est avant tout, un mode du sentir. Or, le domaine du sentiment est essentiellement subjectif. Si, partout ailleurs, nous dépendons d'influences étrangères, dans le domaine du sentir nous sommes maîtres souverains. Nul ne peut m'enseigner ni me contraindre à aimer ce que je n'aime pas. Comment, par conséquent, amener des enfants à goûter telles formes, tels accords, tels assemblages de mots ?

5° Si le sentiment esthétique est essentiellement subjectif, il est à cause de cela même, entièrement individuel. Or, l'enseignement, lui, est essentiellement social. Il faudrait, si l'enseignement esthétique était possible et désirable, qu'il fût dispensé à chaque enfant séparément, selon son goût et ses dispositions propres.

II. — Ce sont là objections qui méritent réflexion sérieuse. Voici ce qu'à mon sens on pourrait y répondre.

1° Avant tout, il n'est pas exact que le domaine esthétique soit celui de la forme pure, parce qu'il n'est pas de forme pure puisque toute forme est inséparable d'un contenu. Sans doute, dans le domaine esthétique, le contenu ne fait que transparaître à travers une forme, mais il n'en est pas moins présent, et il n'en joue pas moins un rôle considérable dans le processus.

Mais, même si le domaine esthétique était celui de la forme pure, est-ce que ce n'est pas un accroissement, un élargissement pour l'enfant que d'apprendre à jouir des fêtes de la lumière, de la couleur, des sons. N'est-ce pas là lui ouvrir ainsi un monde nouveau et supérieur, et ne serait-il pas cruel et injuste de refuser l'accès dans ce monde aux enfants du peuple, parce que ce sont des enfants du peuple ?

2° Oui, il est vrai que l'art est le royaume du mensonge. Mais, d'autre part, ne peut-on pas soutenir que c'est aussi, que c'est surtout le monde de la réalité profonde, de la réalité vraie, d'une réalité que seul perçoit, par delà ses incarnations sensibles et superficielles, le seul œil de l'artiste ? Réalité libérée de toute la gangue dont le réel non esthétique est toujours accompagné, réalité épurée de ce qu'un grand poète a appelé « l'ordure » dont toujours elle est polluée.

3° Sans doute, il ne faut pas essayer de faire naître artificiellement chez l'enfant le sentiment esthétique, encore qu'il y ait de l'artifice dans tout enseignement. S'il est vrai — et à mon sens cela est vrai — que le sentiment esthétique est un sentiment naturel et qu'il surgit sans aucune contrainte chez tous les êtres de notre espèce, ne peut-on et ne doit-on pas surveiller l'éveil de ce

sentiment comme les parents et les maîtres surveillent celui du sentiment moral, etc... L'important est que cette surveillance ne soit pas indiscrète ni tracassière, que l'enfant ne s'en aperçoive pas, et qu'il ait la sensation d'aller de lui-même vers les objets auxquels le maître le conduit.

4° Certes, il est impossible d'imposer des goûts à l'enfant, pas plus d'ailleurs qu'à des adultes : le sentiment est et reste libre. Mais si j'ai dit tout à l'heure que l'attitude esthétique est avant tout une attitude du sentir, il n'est pas vrai qu'elle ne soit que cela. Dans tout processus esthétique, il y a, à côté de l'élément sensible, un élément intellectuel. L'assemblage des couleurs, la succession, la coexistence et l'alternance des sons, l'association des rythmes, des mots, des phrases, tout cela obéit à des lois qui peuvent être enseignées.

5° Et c'est là ce qui explique que si, sans doute, il faut toujours tenir compte autant que possible des tendances individuelles de l'enfant, l'enseignement esthétique et artistique donné en commun peut porter sur des éléments qui sont communs à tous.

III. — L'éducation esthétique n'est donc a priori ni nocive ni impossible. Si elle peut et doit être donnée, comment doit-elle l'être ? Pour en décider, il faut se rappeler que le domaine de l'esthétique se segmente en deux grandes régions : celle de la contemplation, et celle de la création. A quoi doit s'appliquer l'éducation esthétique de l'enfant ? Aux deux régions, mais avant tout à la région de la création.

a) Certes, pour ce qui est de la contemplation et de l'appréciation inséparable de celle-ci, il est essentiel, nous l'avons dit plus haut, de ne pas violenter l'enfant, mais d'attirer son attention sans avoir trop l'air d'y toucher, sur les spectacles de la beauté qu'offre si prodigieusement la nature, d'attirer son attention sur des créations artistiques qu'il est capable de comprendre et de goûter. La faculté d'appréhension esthétique de l'enfant est beaucoup plus grande qu'on ne le soupçonne communément.

b) Mais la région la plus importante du domaine esthétique pour l'enfant est, à mon sens, non pas celle de la contemplation et de l'appréciation, mais celle de la création.

De la création ? Vous voulez donc faire des enfants des cabotins, des petits artistes ? Non pas, je n'ai pas besoin d'en faire des artistes, parce qu'artistes ils sont. Comment ? Par et dans le JEU.

Le jeu — là-dessus M<sup>lle</sup> Lascaris, dans le livre dont j'ai donné plus haut l'indication, a insisté avec beaucoup de force — le jeu est la forme première, l'activité normale de l'enfant, l'orientation de l'organisme vers la prise de possession du milieu dans lequel il se meut et de soi-même.

IV. — Le jeu est une activité qui est dominée par un but, qui est d'ailleurs celui de toute activité humaine, à savoir d'acquiescer du plaisir, de ressentir des émotions heureuses. Toute l'activité de l'enfant est dominée par l'émotion, par le vouloir-vivre, par le vouloir-être heureux. Or, toute émotion forte tend à s'exprimer, soit par des mouvements, soit par le chant et les paroles, soit, bien que moins directement, par le dessin. Déjà, trois sortes de jeu et trois mondes d'art : la danse, la musique, et les paroles et les arts plastiques.

a) Jeux de mouvements : rondes, gymnastique, gymnastique rythmée, etc., ayant pour but dernier de faire de son propre corps un objet d'art. Là, l'enseignement est tout indiqué, et les merveilleux résultats obtenus en Suisse par l'école Dalcroze et d'autres, ne peuvent qu'encourager nos maîtres à adapter ces méthodes éprouvées ailleurs aux dispositions de nos enfants à nous ;

b) L'âme des jeux de mouvements est le rythme, ce rythme qui, à y regarder de près, est l'âme de tous les arts, et avant tout de la musique et de la poésie. Cette musique se traduit dans les jeux des enfants avant tout par le chant. C'est là où l'enseignement peut intervenir utilement, et intervient chez

nous moins utilement que chez beaucoup de nos voisins. Il n'est pas démontré que le sens musical soit beaucoup moins développé chez nos enfants que chez les enfants de certaines nations voisines. Mais ce qui est sûr c'est que, à ce point de vue, nous sommes très en retard.

Il y a dans cet ordre de choses de grands progrès à réaliser.

Pour ce qui est de la poésie, elle est moins naturelle à l'enfant que le chant, mais là encore il serait possible d'habituer l'enfant qui joue à accompagner ses chants de paroles qui ne soient pas nécessairement médiocres. Là aussi, je crois que les facultés d'appréhension de l'enfant sont plus grandes et plus fines que beaucoup de parents et de maîtres ne le pensent.

c) Pour ce qui est du dessin, qui est aussi une exertion naturelle et normale des facultés de l'enfant, puisqu'il dessine naturellement, il est nécessaire aussi que l'enfant, dans ses exercices, soit guidé par le maître. L'important — et c'est devenu la méthode qui est suivie tout au moins dans nos écoles secondaires — c'est que l'enfant soit placé en face des objets de la nature, d'objets très simples, mais qu'il apprenne à les regarder, je dirai même avant tout à les voir.

CONCLUSION. — L'éducation esthétique est possible. Elle est difficile et il faut, en ce domaine, comme dans beaucoup d'autres, ne faire ni trop ni trop peu : il ne faut pas faire de nos enfants de petits cabotins, mais il ne faut pas non plus en faire des béotiens. Il y a au fond de la défiance témoignée à l'enseignement esthétique aux enfants un préjugé de classe. Personne ne trouve mauvais que les enfants de la bourgeoisie prennent des leçons de musique, de danse, de dessin, d'aquarelle, soient menés dans les musées, etc..., mais on estime que cela est inutile pour les enfants du peuple qui ont autre chose à faire, et qui ont avant tout à essayer, dès qu'ils sont adultes, de ne pas mourir de faim. Est-il besoin de dire que ce préjugé, ici nous ne le partageons pas. Si l'enfant aisé a droit aux jouissances de l'art, de quel droit l'enfant du peuple en serait-il sevré ? Comment lui serait interdit l'accès de ce monde merveilleux, qui est comme la rançon de la condition humaine, une échappée vers les plus hauts sommets que puisse atteindre l'homme, qui est le royaume de l'harmonie, de l'euphonie, où toute haine s'éteint, où toute lutte s'apaise et où régnerait l'universelle sympathie et l'éternel amour ?

## L'Intervention psychothérapique à l'école primaire

### Le redressement analytique des caractères difficiles

#### Les débuts d'une expérience

Par Louis BOULONNOIS

Pour compléter, conformément à de très anciennes vues, les moyens d'influence des écoles de Suresnes et pour assurer au maximum, à l'égard des enfants, la fécondité des efforts du personnel enseignant, la Municipalité a confié, à partir d'avril 1938, et en

accord avec la Direction de l'Enseignement primaire de la Seine, à une Assistante Psychologue spécialement formée, et en collaboration avec les instituteurs, la tâche de redressement des enfants de caractère difficile. L'expérience a été faite tout d'abord à l'École de Plein air ; elle est maintenant étendue à

l'une de nos écoles de garçons, à la cité-jardin.

Nous nous efforcerons de préciser, ci-après, dans des formules très simples, en dehors de toute abstraction doctrinale, les buts poursuivis par cette expérience, les conditions de son efficacité et la portée qu'on lui assigne dans l'organisation des établissements scolaires.

•

Il ne faut évidemment pas confondre les deux catégories d'enfants auxquels une pédagogie spéciale peut à bon droit être appliquée, et auxquels s'adressent des institutions tout à fait différentes, conjointement réalisées d'ailleurs dans les écoles choisies.

Il y a des enfants mentalement déficients, retardés, voire même anormaux en quelque mesure au point de vue de l'intelligence : ces enfants sont confiés à la classe de perfectionnement. Ce sont très souvent des enfants assez doux, inertes, dont l'esprit s'est mal développé. Ils ne peuvent pas suivre les programmes habituels de l'école et ne peuvent avoir leurs progrès scolaires qu'à des méthodes spécialement affinées dans le sens de l'observation stimulée, de la manipulation ou de la création des objets.

Il y a d'un autre côté, des enfants de caractère difficile, qui présentent des sautes d'humeur, qui sont violents ou cruels, ou sombres, ou exagérément romanesques, menteurs, fugueurs, trop inventifs, plus ou moins « impossibles à vivre ». Ceux-là ne sont pas anormaux ; ce sont souvent des enfants très intelligents, qui suivent normalement le cours de leurs études, qui même se classeraient s'ils ne se rendaient pas aussi désagréables.

Ce sont aussi ceux qui, dans leur famille, sans qu'on comprenne toujours pourquoi, témoignent de dispositions singulières, difficilement acceptables : soit par exemple d'une insociabilité passionnée, quelquefois dangereuse, soit au contraire d'une affection trouble, exagérément obséquieuse ou démonstrative, à l'égard de l'un ou l'autre de leurs parents, d'un frère, d'une sœur, etc...

Les enfants de ce type sont naturellement nombreux parmi ceux dont la santé est menacée, dont le foyer est désorganisé par la maladie ou dont le malheur a brutalisé soit l'imagination, soit la sensibilité : c'est pourquoi nous avons tout d'abord affecté à l'École de Plein air les vacances de notre assistance psychologue. Nous avons dès lors indiqué, comme suit, au personnel enseignant les caractères dominants de l'effort

entrepris et les points qui devaient solliciter son attention.

Toutes les fois qu'une question de caractère se pose, c'est à quelque degré une question de sociabilité, de relations, d'adaptation aux voisinages. Ce sont souvent les conditions de vie de l'enfant qui ont déterminé l'orientation mauvaise de ses instincts, de ses tendances ou de ses habitudes.

Quand ce ne sont pas les conditions générales de son existence, ce sont alors des événements brutaux ou caractéristiques, trop facilement oubliés ; ce sont des influences marquantes qui ont « timbré » la personnalité naissante, ou des détails familiaux qu'il est difficile de déceler, d'abord parce que l'enfant ne les confie pas et surtout parce que peut-être il ne s'en souvient plus spontanément.

Quoi qu'il en soit et puisque justement, dans les conditions de travail d'une classe, les incidents que peut déterminer un caractère difficile, sont rendus de plus en plus fréquents, il doit être présumé que la cure de pareils travers ne pourra pas être entreprise au sein d'une collectivité d'enfants, au cours des exercices scolaires. Y ferait-on parfaitement la police des actes des élèves, on n'y peut atteindre ni les pensées, ni les sentiments profonds, qui cheminent et croissent sourdement quand l'enfant se tait, boude ou se résigne.

Si par ailleurs l'accoutumance, l'usage, les moyens arbitraux ou disciplinaires sont susceptibles de rendre bien des choses tolérables en classe, cela ne garantit pas pour autant l'avenir de l'enfant au point de vue du développement normal de ses instincts et de ses affections, au point de vue de ses orientations et décisions futures. Le silence n'est pas une promesse. C'est encore bien moins une conversion ou une garantie d'aptitude.

•

Un mot maintenant de la méthode employée. De même qu'au point de vue intellectuel on a découvert par un siècle de travail pédagogique les heureux résultats des méthodes libérales qui font appel à l'activité spontanée de l'enfant, — de même que justement aujourd'hui nul ne voudrait plus renier ces méthodes qui reçoivent tous les jours de magnifiques développements —, de même aussi, en ce qui concerne le redressement des tendances et des caractères, on a imaginé des cures de débrîement, de libre confiance et d'expansion ; on en a constaté la puissance ; et c'est cette puissance que nous utilisons ici.

Le terme unique de psychanalyse, obscurci d'ailleurs par des allusions romanesques aux premiers travaux de Freud, s'applique à une technique générale sans doute, mais aussi à une diversité de méthodes particulières qui utilisent, pour la découverte des causes fondamentales de dérèglement du caractère et pour le redressement normal des forces directrices de la vie, le libre entretien du sujet, en tête à tête absolu, avec une personne chargée de la cure et spécialement formée à cet effet.

La confiance s'exprime, soit par des propos spontanés, soit par la révoocation des rêves, soit encore à l'égard des enfants par le dessin libre et par le commentaire de récits ou de petits spectacles. L'interrogatoire et l'intervention prédicative sont exceptionnelles et rares dans l'analyse.



Nous soulignerons maintenant quelques-uns des résultats les plus simples auxquels la psychologie moderne aboutit pour expliquer, pour commenter et pour permettre de diriger les rapports humains.

Le premier de ces résultats, c'est que dans les réactions qui se produisent entre deux ou plusieurs personnes, une grande partie est due, non pas du tout, comme on le croit généralement, au choc des caractères, mais tout simplement à la place que les acteurs occupent l'un par rapport à l'autre, à la forme de leur « constellation », à la structure du groupe qu'elles composent.

On commet bien des confusions, on se prive de tous les moyens d'une saine appréciation des choses si, avant de juger d'un incident, d'un choc, ou d'une série d'incidents et de chocs, d'une habitude de caractère et de relations, on ne commence pas par se demander ce qui là-dedans est venu d'abord d'une fausse position prise, ou bien ce qui découle fatalement des postes, fonctions ou rôles respectifs des personnages.

La conséquence directe de cette remarque est justement qu'une cure de caractère ne peut pas être menée à fond par l'instituteur dans sa classe. Le maître n'est en effet pas seulement un témoin : il a une autorité, il s'en sert, il joue un rôle non seulement directeur mais dictatorial en quelque sorte, en tout cas écrasant et singulier dans la vie mentale de l'enfant. Cela l'empêche d'observer sainement, non seulement parce que cela lui enlève le temps, mais encore et surtout parce que cela modifie pour lui la perspective. L'enfant réagit sur son maître et le maître réagit sur l'enfant, en fonction justement des places de maître et d'élève...

Dans bien des vies secrètes d'écoliers, l'instituteur ou l'ancien instituteur sont en cause bien plus qu'ils ne le croient. Cela transforme du tout au tout le rapport ; et comme il s'y ajoute aussi la complexité des relations de l'enfant avec ses camarades de classe, il faut bien poser en principe que si l'observation psychologique constitue incontestablement l'un des devoirs principaux du pédagogue, elle ne lui permet pas, dans les conditions où il l'exerce, de parvenir dans tous les cas, et de parvenir complètement à la résolution des caractères difficiles. Il s'agit là d'une impossibilité radicale, essentielle, qu'aucune bonne volonté ne peut écarter tout à fait ; elle découle des conditions matérielles du problème, et ne cède à aucun bonheur particulier d'aptitudes.

Le maître crée un certain équilibre entre les enfants et lui-même ; cet équilibre est plus ou moins heureux suivant que le maître est plus ou moins habile ; mais que l'enfant sorte de l'école, qu'il se trouve dans un autre milieu, qu'il n'ait plus de « maître » à écouter, à imiter ou à suivre, et le problème se repose à nouveau dans son entier pour le salut de l'adolescent.

Il ne faut d'ailleurs pas se fier aux procédés employés pour l'ordre de la classe, fussent-ils les meilleurs. Il peut subsister parfois, dans le comportement courant des éducateurs, des méprises et des vues superficielles qu'il faudra dissiper un prochain jour : telle l'idée d'après laquelle une tendance fâcheuse se guérit ou doit être combattue « par son contraire ».

Car les idées qui passent dans notre esprit ne sont pas de simples spectacles, des mots et des images « à plat » dans la trame de la vie ; nos gestes ne sont pas l'expression directe et dépouillée de sentiments qui, simples eux-mêmes et dédiés à telle ou telle personne, à tel ou tel objet, sous-tendraient notre existence avec la rectitude des fils d'une étoffe tissée. Bien des paroles, bien des gestes, les nuances surtout de nos gestes et de nos paroles, manifestent notre personnalité propre ; et nos idées, nos affections, nos goûts, ce sont des « corps ». Ils ont deux faces : celle que nous voyons, sans doute, celle qui est éclairée dans la conscience, mais aussi la contre-partie, le côté noir ou négatif qu'il faut toujours explorer pour bien comprendre. Si l'on se borne à rechercher et à obtenir le silence, la disparition d'un travers ou défaut d'enfant, on n'en a pas plus supprimé la cause ou la menace que l'éclipse ou la nuit ne suppriment les astres familiers. « Ne pas faire » telle chose, et surtout « faire le contraire », c'est souvent faire la même chose, manifester la même tendance, encour-

rir le même danger d'avenir. Au point de vue du spectateur, au point de vue social immédiat, cela satisfait et en impose à coup sûr ; mais cela ne change rien au caractère. On connaît les échecs tragiques ou relatifs des disciplines ascétiques et aussi les drames des « enfants gâtés ». L'ironie des propos et le sournois des habitudes réconcilient aussi les apparences ou les passions contraires.

Tout cela met en garde l'éducateur : il faut autre chose que la discipline ou la suggestion pour guérir radicalement les difformités intimes du caractère.



Une autre découverte de la psychologie porte sur le caractère mutuel des ajustements entre personnes : elle est à la fois surprenante et cependant conforme à l'ordre courant de la physique.

Celui qui se plaint de la violence de telle ou telle de ses relations obligées, se doute-t-il qu'en réalité bien souvent, c'est lui-même qui s'y prête par une acceptation docile, par une soumission injustifiée, par un « appel du pied », par une provocation inconsciente ? Entre personnes voisines de toute fonction mutuelle, entre parents et enfants, entre élèves et maîtres, entre frères et sœurs, entre amis, il se produit automatiquement, soit à la longue, soit spontanément, une sorte de compensation. L'un offre en creux ce que l'autre présente en relief ; l'un appelle ce que l'autre impose. Cela aboutit quelquefois à un calme apparent, mais souvent à des effets lancinants ou atroces ; en tout cas cela existe presque toujours. Cela souligne, d'une manière frappante, le mirage de bien des impressions de contact personnel, à la fois vives, violentes, — trop violentes pour leur objet, — et aveuglantes, parce qu'elles obnubilent le sens critique. Ce qu'on « sent » d'autrui, — de l'autrui prochain et peu pratiqué, — c'est en soi-même qu'on le sent en réalité et d'abord ! Il faut tout un entraînement volontaire et perspicace pour être bien sûr de ne pas projeter, sur le visage extérieur, ce qu'on attend ou qu'on appelle de lui. Il y faut l'épreuve du contraire ; et c'est justement ce à quoi la passion, de haine ou de sacrifice, ne laisse pas spontanément sentir.

Cela porte, dans notre affaire, une autre conséquence. Pour que le maître puisse être certain d'entreprendre et quelquefois de réussir la cure des caractères difficiles, il faudrait qu'il se connaisse parfaitement lui-même. Nul ne peut parvenir à une tâche de ce genre, s'il n'est pas sûr de ne pas pré-

senter à son insu des tendances fâcheuses à la domination, à la contemplation d'autrui, à telle ou telle forme courante mais un peu anormale de sentiments ou d'instincts, forme sur laquelle risquera de se mouler, par ajustement plus ou moins temporaire, le caractère du sujet. Quid alors de son avenir ?

Il en résulte que les personnes chargées de pareilles cures doivent être préalablement soumises à la méthode qu'elles seront chargées d'appliquer. Elles sont, comme on dit, « analysées » d'une manière qui non seulement les garantit contre les fâcheuses influences qu'elles auraient été susceptibles d'exercer, mais qui surtout leur fait voir, toucher du doigt et d'évidence les ressorts secrets, les mouvements inconscients auxquels elles auront à prendre garde au profond d'elles-mêmes.

Il s'agit ici, non seulement d'une épuration personnelle dont on pourrait rapprocher la formation des Jésuites par les exercices de Loyola, mais encore à proprement parler d'une initiation strictement individuelle, susceptible seulement d'être communiquée d'un maître à un disciple.



La personne que nous avons chargée du service, une Assistante Sociale diplômée, a reçu son initiation et sa formation en Suisse. Elle a appris le maniement des méthodes analytiques au cours d'une période de services qu'elle a accomplie dans les écoles du Valais sous la direction de M. le Docteur Repond, Président de la Société Suisse d'Hygiène Mentale, qui lui a délivré un excellent certificat de probation.

Elle est appelée à rencontrer, seule à seul, dans une pièce calme qui lui est réservée, les enfants que lui confie le directeur de l'école. Comme elle n'exerce aucune autre fonction, il ne peut pas y avoir confusion des rôles. Elle ne dirige pas d'exercices scolaires ; comme elle n'a par exemple nullement à annoter les dessins ou récits qui sont faits devant elle ; aucune interférence ne peut donc se produire entre les efforts de la classe et ceux de la psychologue. Elle est « témoin » et « confident », elle n'est ni directeur de conscience, ni juge, ni même « instituteur ». Le caractère absolument confidentiel des séances en tête à tête a pour effet, non seulement de mettre l'enfant en confiance, mais encore d'éviter la production intercurrente de toute influence extérieure, au cours des entretiens de cure.

Ces conditions sont extrêmement favorables au travail entrepris ; elles sont aussi fondamentales et indispensables.

Est-ce à dire que la classe et sa méthode vivante, le maître et sa sagacité n'aient rien à faire dans la cure? Est-ce à dire que l'analyste opère vraiment « seul »? Il ne le prétendrait pas lui-même. Il est un élément de la constellation ; mais justement, le plus « inerte » en apparence et le plus prêt à s'effacer. Or, la vie est action ; celle de l'enfant l'est éminemment, à l'état naissant. C'est la poursuite normale de l'existence qui fournit, à la confiance, les matériaux abondants qu'il faut identifier, trier, replacer et coordonner. Ce sont seulement des échantillons, des éclats ; ce sont des échappées. La vie normale est ailleurs, elle a ses observateurs et ses partenaires. C'est l'alliance des maîtres et de l'analyste qui, complétant la documentation de celle-ci, lui permet de « pister » les manifestations intéressantes et les tendances capitales ; et c'est surtout la perfection, le naturel et la stimulation des méthodes pédagogiques, l'ordre heureux d'une discipline libérale qui, au moment où la cure s'oriente, où le caractère se redresse, accélèrent la guérison et permettent d'en assurer la portée, à la fois fructueuse et définitive. Il faut donc une parfaite cohésion d'efforts, entre tous les « correspondants » de l'enfant ; et, si l'analyse est indispensable pour peigner les échecaux de l'inconscient, c'est dans la classe et dans la famille que tout se déploie et revit. La classe et la famille sont « le brillant », le lumineux, le champ ouvert, de cette aventure dont le revers obscur se déroule aux yeux du praticien.



On comprend bien qu'il ne peut être assigné à une cure de cette nature aucune durée prévisible à l'avance. Le sujet se confiant, se manifestant dans une liberté absolue, ne livre que peu à peu le significatif et l'essentiel. Cela se produit par crises souvent. On ne peut s'y attendre à date fixe. C'est dire qu'il y faut beaucoup de prudence, de patience, et qu'on ne saurait obtenir à terme fixé, dans les premiers mois notamment, des résultats complets et définitifs.

On peut cependant, d'une manière générale, esquisser le plan de ce qui se passe chez le sujet et la manière dont le travail entrepris se manifeste ou se systématisé aux yeux de celui qui y assiste ou de celui qui le provoque.

La marche générale du travail analytique dans l'âme de l'enfant comporte tout d'abord une détente, une décharge, une purge en quelque sorte de ce qui l'opprime, de ce qui pèse sur sa vie et la dirige à l'insu de tous et de lui-même.

Le sujet produit cette décharge en toute liberté. Seulement, comme il est intelligent, comme à touches discrètes on souligne à ses yeux l'essentiel et comme aussi, de ce qu'il raconte ou dessine, il garde évidemment un certain souvenir plus profond même que le mot à mot, alors l'enfant prend conscience justement de ce qui le désaxait. Or, nous savons tous que le meilleur moyen de perdre une habitude, c'est d'y faire attention au moment même où elle se manifeste. En d'autres termes, ce qui d'inconscient devient conscient se détruit presque toujours de soi-même, et en tout cas se redresse beaucoup plus facilement, comme sans effort.

Le deuxième temps de la cure, pour l'enfant qu'on y soumet, c'est donc la vue claire, la prise de conscience de ce qu'il avait oublié, ou à quoi il ne prêtait plus attention.

Cela ne demande pas de commentaire bien entendu ; c'est d'autant plus intime et plus profond qu'on n'y insiste pas, que l'enfant le vit sans qu'on le lui fasse entendre. Il se produit enfin, en règle générale, en dernier lieu, un phénomène de transfert, c'est-à-dire un report sur la tête de l'analyste des tendances exagérées ou malades qui gênaient la vie de l'enfant : la violence, la cruauté, la contemplation anormale, l'affection déréglée, etc...

Le psychologue alors s'efface ; il liquide ce qui s'était fixé sur lui. La cure est en somme terminée. Par quel procédé? Affaire d'espèce, de jugement et de technique. C'est la réplique de la sagesse et de l'expérience à l'exaltation du travers.



Le caractère intime d'une pareille entreprise, le secret absolu qui la couvre à l'extérieur du cabinet de rendez-vous concourent évidemment avec d'autres circonstances plus intellectuelles pour donner au travail un aspect extérieur différent de celui que nous venons d'exposer.

On peut à ce nouveau point de vue indiquer que, du côté du spectateur, la cure analytique présente également trois phases.

On procède d'abord au jalonnement des points essentiels du souvenir, des tendances extérieures manifestées, des difficultés rencontrées, des échecs subis, etc...

Ensuite, quand le champ des recherches est ainsi bien connu, vient une exploration plus prenante, plus approfondie de ce qui vit au fond du sujet, de ses affections, de ses passions, de ses instincts, etc..., de ce qui le dirige en réalité.

Quand cette exploration a touché le très-fonds, alors s'amorce spontanément une

phase de reconstruction, où le caractère de lui-même se redresse et se développe à nouveau avec une orientation différente.

Inutile de souligner la logique intrinsèque d'un pareil processus. Nous l'avons sommairement dessiné pour appeler l'attention du lecteur sur la justification profonde du caractère hésitant et provisoire — en apparence — des premières activités du service.

Cette même triade de jalonnement, exploration et reconstruction, c'est aussi le plan d'après lequel l'œuvre de notre Assistant de Psychologie doit s'insérer graduellement dans l'ensemble de l'organisation et de l'avenir de nos écoles.

Pendant ses premiers mois d'action, elle est appelée à prendre de nombreux contacts avec les directeurs des écoles, avec le médecin-inspecteur, avec les instituteurs et avec les familles. Elle cherche et détermine ainsi ses points d'appui.

Maintenant qu'elle a fait la preuve de ses qualités de discrétion, d'habileté, d'accommodation facile et heureuse aux difficultés diverses de la vie et du progrès de l'école, elle aura dans un avenir prochain à étudier

et à manifester la manière beaucoup plus étendue dans laquelle elle peut collaborer au redressement mental et physique de nos enfants, au soutien, au progrès et au perfectionnement des méthodes pédagogiques de l'école. Elle le fera, en toute harmonie, dans les conditions heureusement inéluctables que nous avons plus haut esquissées.

C'est seulement alors, au terme sans doute d'une nouvelle année d'efforts, que nous aurons donné à l'École de Plein Air, notamment, grâce à la classe de perfectionnement et grâce aussi à la psychothérapie profonde, le visage, que nous avons entendu lui conférer, d'une institution pédagogique entièrement originale et d'une fécondité complète en vue du redressement de la santé physique et morale des enfants.

Nous devons, en terminant, remercier M. Masbon, Directeur de l'Enseignement Primaire de la Seine, et M. Paul Gason, Inspecteur Primaire, qui ont autorisé cette expérience. Nous espérons qu'elle portera ses fruits, ses conséquences heureuses au delà même de notre préoccupation initiale d'hygiène mentale et de sociabilité.

## Sur l'expérience des classes d'orientation

(Deux extraits du rapport de M. LE LAV, Professeur)

### Discernement des Aptitudes

Le but principal des classes d'orientation était de chercher à discerner les aptitudes des enfants, afin de les diriger vers les études pour lesquelles ils présenteraient les meilleures dispositions.

Cette partie de l'enquête est celle qui a donné matière aux développements les plus abondants. Elle est, cependant, nous semble-t-il, la moins satisfaisante.

A la question : *Les méthodes employées ont-elles facilité le discernement des aptitudes ?*

36 centres sur 44 ont répondu affirmativement.

4 — 44 ont répondu négativement.

4 — 44 ont répondu de façon indécise.

Certaines réserves sont assez curieusement fondées ; ainsi celles du centre de Brives : « L'expérience des classes d'orientation laisse trop croire que les maîtres jusqu'à ce jour

n'ont fait leur métier que par habitude, alors que la plupart d'entre eux exerçait un véritable sacerdoce. »

Les indications portées aux dossiers sont en général fort différentes d'un centre à l'autre et l'on regrette qu'elles manquent souvent de précision. Si nous comparons les fiches d'orientation employées par divers centres, nous constatons, par exemple, que la fiche de *Sens* comprend 25 rubriques pour les aptitudes, celle de *Mortain*, 11, celle de *Besançon*, 5 seulement. Dans ces conditions les termes mêmes changent de valeur selon le centre parce que des précisions sont données à tel endroit qui manquent totalement à l'autre.

Malgré cela, il faut dire que les observations rassemblées sur ces fiches diffèrent sensiblement des vagues indications que nous étions habitués à lire sur les bulletins trimestriels. Elles sont plus nombreuses, plus variées, plus profondes. On ne se contente plus d'une appréciation générale : paresseux, insuffisant, excellent élève, etc... On cherche les causes, on analyse, on veut fonder un

jugement. On ne se contente pas d'apprécier seulement le rendement scolaire des enfants, on cherche à pénétrer leur caractère, leurs aptitudes, leurs réactions.

Si les renseignements fournis laissent parfois à désirer, cela tient, croyons-nous, surtout au fait que les maîtres se sont trouvés brusquement mis en présence de *problèmes nouveaux, pour la solution desquels on ne leur avait indiqué aucune méthode*. Il leur a fallu d'eux-mêmes improviser. Ils ont dû analyser leur enseignement, l'adapter à des conditions nouvelles, l'organiser de façon à susciter les manifestations d'aptitudes, coordonner plus étroitement les divers enseignements. Ces remarques ne sont d'ailleurs nullement une opinion du rapporteur, elles sont l'expression des judicieuses observations faites sur leur travail dans la classe d'orientation par des directeurs qui s'y sont donnés et par des professeurs qui y ont pris un intérêt capital. (M. G. L., de Sens, par exemple.)

Il en est résulté une richesse d'observations et de notations dont nous ne pouvons que nous réjouir. Mais il faut regretter le manque d'unité dans ces indications, leur caractère subjectif dû sans doute à ce que peut-être on n'avait pas assez déterminé les conditions de l'expérience, à la diversité de la terminologie et aux dispositions particulières des maîtres.

### Le Livret d'observation (Fontègue)

Le moment est venu de parler du livret d'observation proposé par M. l'Inspecteur Général Fontègue.

Son succès n'a pas été énorme. En général, les réponses sont concordantes : *il est trop compliqué*.

M. le Préviseur du Lycée de Besançon m'écrivit à ce sujet : « Je me permets de vous signaler que la fiche Fontègue s'est révélée à l'usage pratiquement inutilisable. Malgré toute la bonne volonté apportée par les membres du personnel pour l'établir, nous n'avons pu, au cours de nos séances hebdomadaires, répondre qu'à un petit nombre de questions, ce qui nous a donné des fiches fragmentaires et des renseignements trop abstraits et décousus. Je crois qu'il y aurait intérêt à proposer pour les classes d'orientation une fiche simplifiée analogue à celle dont nous nous sommes servis pour le premier trimestre et à constituer ensuite pour chaque élève un petit dossier analogue à ceux que je vous fais parvenir. »

La plupart des centres ont agi de même et ont employé une fiche plus simple.

A quoi tient cette opposition quasi unanime ?

Vraisemblablement à la nouveauté du livret. On ne s'improvise pas observateur de l'enfant dans les conditions exigées par le livret Fontègue. Devant la multiplicité de ses rubriques ils ont eu l'impression d'une telle complexité qu'ils ont préféré renoncer à le remplir. De plus, bon nombre des questions posées auraient demandé qu'on eût recours à des procédés d'investigation auxquels on est peu habitué et qui diffèrent un peu des procédés strictement classiques.

A vrai dire, loin de compliquer les questions, le livret Fontègue les simplifie, parce qu'il analyse chaque « faculté » de façon à permettre une plus facile appréciation. C'est ce qu'ont senti bon nombre de maîtres qui reconnaissent que ce livret, bien que trop compliqué, est un guide précieux pour l'orientation.

Les fiches simplifiées que l'on propose nous semblent au contraire compliquer beaucoup les observations. Elles ne permettent que des réponses vagues, dont on ne peut tirer aucune conclusion. A leur lecture on est conduit à poser une foule de questions dont on ne trouve nulle part la réponse.

Un exemple: Quand nous lisons une observation comme celle-ci : *Mémoire bonne, ou mémoire passable, il nous est impossible de savoir ce que l'on a voulu indiquer et l'on ne peut tirer de cette observation aucune conclusion valable*. Les rubriques suivantes sur la mémoire des écoliers que j'emprunte à Edouard Claparède feront comprendre notre pensée :

« S'informer de la mémoire d'un écolier... n'est-ce pas avant tout se demander : 1) comment il acquiert ce qu'il doit retenir (acquisition rapide ou lente) ; 2) combien longtemps il retient (mémoire durant ou mémoire oublieuse) ; 3) Comment il utilise ce qu'il sait, si ses souvenirs sont aisément évoqués (mémoire complaisante ou mémoire lente) ; 4) Si sa mémoire est meilleure lorsqu'on l'interroge ou lorsqu'on lui fait reconnaître les objets, ou, au contraire, lorsqu'il évoque spontanément ses souvenirs (mémoire provoquée, mémoire de reconnaissance, mémoire spontanée) ; 5) Si sa mémoire est forte ou faible (fidélité du témoignage) ; 7) Si elle est hésitante ou s'il fait un départ exact entre les images indécises et les souvenirs authentiques (mémoire sûre) ; 8) Si elle est plutôt passive, brute, mécanique, si les souvenirs s'y fixent d'eux-mêmes comme sur une plaque photographique, ou bien si la mémoire est logique, mnémotechnique, active, si la fixation résulte avant tout d'une activité plus ou moins volontaire.

On pourrait faire des remarques analogues sur l'attention, l'imagination, l'activité. Le

livret Fontègue avait précisément pour but de guider les orienteurs vers une analyse de l'esprit. C'était dans l'expérience la part de la psychologie de l'enfant, celle à laquelle nos maîtres étaient le moins préparés. Aussi ne nous étonnons-nous pas de l'accueil peu enthousiaste qui lui a été fait.

Pourtant des maîtres de la classe d'orientation ont senti le besoin de faire appel, pour mieux connaître leurs élèves, à des procédés autres que ceux que nous avions l'habitude d'employer. M. Gal, à Sens, signale qu'il a été amené à utiliser les tests, sans souci d'un rigoureux pourcentage, certes, mais pour se renseigner rapidement sur certains aspects des aptitudes des élèves qu'il n'aurait peut-être pas découverts autrement. A Sèvres, M<sup>lle</sup> Farenc signale qu'elle a été elle aussi amenée à se demander s'il n'y avait pas des procédés plus rapides pour connaître les enfants et si le recours à des tests appropriés à ce but ne serait pas d'un grand secours ? Et elle nous apprenait qu'elle avait fait appel à M<sup>lle</sup> Weinberg pour élaborer des tests qu'on puisse utiliser dans les classes d'orientation. Il est bien évident que des tests bien étudiés permettraient aux maîtres qui s'y seraient exercés de remplir facilement le livret Fontègue et de rassembler ainsi sur les enfants de précieux et plus complets renseignements. Il n'est pas sans intérêt de signaler que les professeurs de Besançon ont senti l'utilité que présentait le livret proposé, mais qu'ils ont éprouvé des difficultés pour le remplir parce qu'ils n'avaient pas les éléments indispensables. Sans doute est-ce pour cela qu'ils ont exprimé le désir que ce livret, malgré ses questions déjà très nombreuses, fût encore complété de deux manières :

1) Par l'adjonction d'un commentaire sur les meilleures méthodes d'observation des enfants ;

2) Par l'adjonction d'une série d'exercices types pouvant servir de modèles aux professeurs.

Il peut se faire que l'absence de ces deux éléments ait été la cause de l'attitude négative prise en fin d'année précisément par le centre de Besançon.

Le livret Fontègue ne peut donc être rempli que si l'on enseigne aux maîtres les méthodes nécessaires pour une observation plus complète de l'enfant. Il est très intéressant de remarquer que des professeurs de centres différents et sans aucun rapport les uns avec les autres sont arrivés d'eux-mêmes à cette conclusion. Ils sont de même arrivés à constater que l'utilisation des tests, qui ne diffèrent que très peu des exercices scolaires habi-

tuels, pouvait se faire très facilement et sans que les enfants aient pu soupçonner à quelle sorte d'examen ils étaient soumis. Peut-être y aurait-il là un moyen de gagner du temps qui donnerait satisfaction à ceux des maîtres qui ont manifesté quelques craintes pour les études des enfants.

### Conclusion

Nous voici parvenus au terme de ce long rapport... dans lequel nous nous sommes efforcés de condenser... les renseignements très nombreux et très riches qui nous sont parvenus. Demandons-nous... quels enseignements peuvent être tirés de l'expérience qui vient de se dérouler.

Nous venons de le voir, ces enseignements sont nombreux et présentent un haut intérêt. Nous pouvons maintenant répondre à la question posée au début : il semble ressortir nettement de l'expérience faite qu'une meilleure répartition des élèves dans le second degré peut se faire au moyen de la classe d'orientation et cela, sans nuire aux études des élèves. Nous n'entendons point dire par là que l'expérience se soit poursuivie dans des conditions parfaites d'une expérience rigoureuse. Il y aura des améliorations à faire dans la suite. Mais, du moins, a-t-on le droit d'affirmer qu'elle a ouvert des horizons dont notre enseignement ne peut que profiter.

L'expérience a-t-elle montré la supériorité d'une discipline pour le discernement des aptitudes ? Nous ne saurions l'affirmer. Il semble, au contraire, que toutes les disciplines puissent y contribuer ? Pourtant le français paraît avoir une faveur toute particulière. Ceci n'a rien qui doive surprendre quand on sait la variété infinie d'exercices permise par notre langue où se peuvent manifester toutes les aptitudes les plus diverses.

Rappelons ici la révélation pédagogique dont parlait M. l'inspecteur général Monod. Des méthodes nouvelles sont apparues et il serait bon à notre avis que les futurs maîtres des classes d'orientation pussent en prendre connaissance. Il ne s'agit nullement de les imposer et M. Couissin, qui a exprimé cette crainte, a été pleinement rassuré par les réponses qui lui ont été données. Mais de les présenter à titre d'indication aux maîtres pour qu'ils puissent au besoin s'en inspirer.

Enfin il est intéressant de noter que les maîtres se sont sentis obligés de chercher les moyens d'obtenir une meilleure connaissance des enfants. Il faut donc mettre à leur disposition les moyens d'y parvenir. Cet aboutissement à la psychopédagogie marque une intéressante évolution dans le développement de notre enseignement dont nous ne pouvons augurer que du bien.

Au cours de la discussion qui s'est engagée à la Commission, M. Monod a eu l'occasion de rassurer M. Couissin sur divers points. Notamment sur la liberté pédagogique des maîtres.

Il ne nous est pas possible de résumer ici les discussions qui se sont engagées au cours des nombreuses réunions de la Sous-Commission et de la Commission. Il est indispensable cependant de noter que se sont posées les questions suivantes, lors de la dernière réunion. M. Couissin a exprimé la crainte que les classes d'orientation ne fussent instituées que pour dégonfler certaines sections de notre enseignement et en particulier la section classique. Tous apaisements lui ont été donnés sur ce point : il s'agit d'orienter sans préopinion.

La question des types pédagogiques s'est aussi posée. M. Couissin défend le latin et déclare qu'il est partisan de types permettant de commencer le latin dès le 1<sup>er</sup> octobre. Il exprime même le désir que l'on puisse faire les options dès le commencement de l'année en commençant par se conformer à l'avis des parents pour donner par la suite des conseils.

Il nous a semblé que c'était là la condamnation de l'orientation par le retour au *statu quo ante*. M. Couissin fit valoir qu'il n'était pas possible dans l'expérience actuelle de se placer uniquement au point de vue d'une spécialité et que si certains demandaient le latin dès le début, d'autres ne le demandaient nullement. Nous rappelons l'opinion de M. G. I., agrégé de grammaire, qui est d'un avis tout différent de celui de M. Couissin.

Enfin la question du niveau de la classe d'orientation a donné lieu également à un vif échange d'idées. Doit-on la placer au niveau de la 6<sup>e</sup> actuelle, en somme en faire une 6<sup>e</sup> d'un caractère particulier ? Ou au contraire, doit-on la placer avant cette classe, au niveau de la 7<sup>e</sup> ?

Si nous tenons compte de l'expérience que nous avons analysée devant vous, il nous faut reconnaître que personne ne s'est élevé contre la classe au niveau de la 6<sup>e</sup>. Les professeurs de cette classe semblent au contraire satisfaits de ce niveau qui leur permet, au début des études du second degré, de surveiller et de guider des enfants en les soumettant à des méthodes nouvelles différentes de celles auxquelles ils étaient habitués. Nous pensons aussi que, psychologiquement, il est préférable de ne pas trop abaisser l'âge de l'orientation. Plus nous l'abaisserons, plus nous courrerons le risque de rencontrer des difficultés dans l'observation des apti-

tudes parce que leur différenciation est moins nette à mesure que nous descendons dans l'échelle des âges. Elle s'accroît au contraire à mesure que l'enfant grandit. Il y a donc intérêt à faire l'orientation à un âge qui, sans être très avancé, n'est cependant pas trop tendre.

Votre Commission est finalement arrivée aux conclusions suivantes, que nous soumettons à votre approbation :

1) Que les dispositions de l'arrêté du 29 mai 1937, instituant à titre d'expérience des classes d'orientation dans certains centres secondaires (adopté par 10 voix et 2 abstentions) soient prorogées jusqu'à la fin de l'année scolaire 1938-1939.

2) Qu'il soit apporté un soin particulier au choix des centres, de manière que les trois ordres d'enseignement puissent y participer dans la mesure du possible. (Adopté à l'unanimité.)

3) Que soit maintenue la liberté pédagogique des centres dans le choix du type des méthodes d'enseignement, à l'exclusion du type 3 (sans latin ni langues vivantes) et étant entendu que pourraient être tentés des essais d'un type avec latin et langues. (Adopté à l'unanimité.)

4) À l'intérieur de chaque type, que soient fixées plus rigoureusement les conditions de l'expérience et que soit assurée une participation plus harmonieuse de professeurs des divers ordres d'enseignement. (Adopté à l'unanimité.)

5) Que les horaires de latin et de langues vivantes soient comparables à ceux des classes de 6<sup>e</sup> ordinaires ou des années préparatoires des E. P. S. (Adopté à l'unanimité.)

6) Que les enfants ne soient pas admis dans les classes d'orientation après l'âge de 13 ans. (Adopté à l'unanimité.)

7) Que soient recommandées les réunions d'information des parents d'élèves et admis dans ces réunions les représentants qualifiés des associations de parents. (Adopté à l'unanimité.)

8) Qu'un stage pédagogique analogue à celui de l'année dernière soit organisé. (Adopté à l'unanimité.)

9) Qu'il soit institué à titre d'expérience, en 1938-1939, dans certains centres scolaires, une Commission susceptible de conseiller les familles au moment où elles ont à décider si leurs enfants doivent ou non poursuivre leurs études dans l'enseignement du second degré. (Adopté par 5 voix contre 3 et 2 abstentions.)

## Les méthodes de mesure

(Résumé de la Conférence de M. H. Piéron au Congrès des instituteurs)

### 1° Pourquoi mesure-t-on ?

Les nécessités de l'organisation sociale impliquent des choix, des sélections, c'est-à-dire des comparaisons et des classements. Ceux-ci peuvent se faire directement quand on a affaire à un petit nombre d'individus et à des caractères apparents : on mettra d'un côté le plus grand et de l'autre le plus petit de deux individus ; mais si, comme c'est la règle, on doit classer un grand nombre d'enfants, du point de vue de leurs connaissances ou de leurs aptitudes, on est contraint de fonder le classement sur des notations individuelles, des appréciations numériques, des mesures.

### 2° Que mesure-t-on ?

Il y a des mesures physiques qui paraissent relativement simples, comme le poids ou la taille, le périmètre thoracique ou le métabolisme ; encore faut-il bien préciser les conditions de ces mesures pour avoir des valeurs numériques satisfaisantes.

Le plus souvent on doit classer les individus d'après des capacités, des «*efficacités* » apparaissant au cours de l'exécution de certaines consignes, de certaines tâches, ce qui implique une collaboration active des sujets mesurés : une force musculaire au dynamomètre, la vitesse dans une course, la hauteur du saut, la rapidité de réaction, le rendement dans l'exécution d'un travail et sa stabilité (barrage de lettres, par exemple, donné comme une «*mesure d'attention* »), la validité du travail exécuté (calcul, écriture correcte sous dictée, etc.).

En matière pédagogique, il y a quatre catégories de capacités sur lesquelles on peut se fonder pour établir des classements, par une mesure d'efficacité dans la tâche imposée : capacité de *manifester des connaissances* (historiques, géographiques, scientifiques, etc.), de *mettre en œuvre des mécanismes acquis* (la parole, l'écriture, le calcul, etc.), d'*appliquer dans des cas variés des recettes générales apprises* (une règle de trois, par exemple, ou une méthode de solution des équations du second degré, l'emploi d'un dictionnaire ou d'un atlas, etc.) enfin de *se débrouiller dans des situations nouvelles*, c'est-à-dire résoudre des problèmes sans recettes appropriées, de faire preuve d'intelligence. Dans les examens et les concours, les quatre

catégories d'efficacités interviennent, mais très inégalement suivant les cas, et l'on ne se préoccupe généralement pas de ce que l'on veut mesurer et du but du classement que l'on doit effectuer : pour le contrôle des connaissances acquises, du degré d'habileté à manier les mécanismes courants, et de la capacité d'appliquer des recettes, tous résultats de l'éducation, qui sont fonction à la fois des capacités propres de l'enfant, de la continuité de son effort et de la valeur pédagogique des méthodes employées, ce sont là des efficacités dont le contrôle permet de différencier, de sélectionner les individus qui peuvent être considérés comme convenablement préparés par un cycle donné d'études, au premier, second ou troisième degré, ce qui est le but normal d'un examen de fin d'études.

Mais quand, dans un concours, une épreuve de sélection, parmi des sujets dont on s'est préalablement assuré que le niveau de formation éducative était satisfaisant, on veut choisir les plus aptes à subir une certaine formation, intellectuelle ou professionnelle, il faut connaître les capacités propres des individus sous l'écorce des apparences (faussant souvent les évaluations par une préparation trop habile qui permet de faire illusion), et, dès lors, on doit évaluer l'intelligence sous la forme appropriée à la voie dans laquelle elle doit s'engager. Les épreuves doivent donc être très différentes de celles qui conviennent aux examens de fin d'études, et la science, si nécessaire des examens et concours, pour laquelle j'ai proposé le nom de «*Docimologie* », imposera à cet égard des réformes essentielles. Le contrôle expérimental des notations d'examens (en particulier dans l'importante étude de Laugier et Weinberg sur le baccalauréat) a bien montré le peu de confiance que méritaient à l'heure actuelle les valeurs numériques données par des examinateurs même très entraînés ; or, une des raisons, c'est que celui qui doit mesurer ne sait pas très bien ce qu'il mesure et que, de l'un à l'autre des examinateurs, l'importance donnée à l'une ou à l'autre des quatre formes d'efficacité que nous avons énumérées diffère beaucoup.

Que signifie la mesure ?

Dans certains cas, on peut être appelé à mesurer des grandeurs pour lesquelles con-

viennent des appréciations numériques en unités définies ; une force dynamométrique est donnée en kilogrammes, un temps de réaction en centièmes de seconde. Dans d'autres cas, on arrivera à des numérations relativement simples encore, comme pour des fautes dans une dictée ou dans une série d'opérations arithmétiques. Dans d'autres enfin, on n'a plus de bases numériques définies, comme lorsqu'on note par un chiffre une composition française.

Les différences paraissent très grandes dans ces trois cas ; elles ne le sont pas autant qu'elles le paraissent. En effet, dans la dictée, le nombre de fautes ne peut avoir la même signification, au point de vue de la mesure, suivant la nature et la longueur du texte et, avec un certain nombre de fautes, si le texte est différent, un sujet peut être cependant supérieur à un autre qui n'en a fait que moitié moins. Même pour des mesures de force ou de vitesse, les conditions sont aussi essentielles (rôle des groupes musculaires en jeu, d'une inhibition possible par la douleur, etc.).

Le fait, qu'un sujet donne une pression en kilogrammes double d'un autre, ne permet pas de dire simplement qu'il y a une force double pour l'évaluation de la supériorité, car il y a une marge limitée des capacités humaines, et la valeur d'un progrès de même grandeur numérique est très différente suivant que l'on est plus ou moins près du plafond.

Le gain d'une seconde pour une course de cent mètres est peu de choses en soi, et ne compte pas beaucoup dans la comparaison des vitesses de jeunes gens non entraînés, mais représente une supériorité considérable quand il s'agit d'athlètes en compétition pour le record du monde.

La signification de la mesure, c'est uniquement celle d'un classement. Le champion, qui est mis en première place, l'est grâce à une appréciation numérique de son efficacité, et le chiffre, dépourvu de valeur absolue, est destiné, à permettre, par comparaison, de situer une place dans un classement hiérarchique.

Toutes les valeurs numériques, quelles qu'elles soient, sont susceptibles d'unification, par traduction statistique en valeurs de

rang, par un « centilage » ou « décalage » (tel chiffre signifiant que, sur cent individus ou dix individus, ou groupes d'individus, celui qui l'a obtenu est le premier ou le dernier, ou occupe tel ou tel rang déterminé, au-dessus ou au-dessous du médian représenté par le 50<sup>e</sup> centile ou le 5<sup>e</sup> décile).

Quelle valeur peut avoir la mesure ?

La valeur de la mesure est extrêmement différente suivant la manière de mesurer, et l'on doit faire un grand effort de « métrologie » pédagogique pour le perfectionnement des méthodes d'appréciation, des méthodes d'examen. La psychotechnique fournit à la jeune science docimologique d'importantes directives à cet égard.

Il faut en effet, comme on fait la preuve en arithmétique, se soucier de contrôler les mesures, et fonder sur des données scientifiques, expérimentales, l'appréciation de leur valeur propre, de la confiance qu'on leur peut accorder. Les premiers résultats des recherches docimologiques montrent combien il est nécessaire de modifier les errements usuels. Il faut définir ce que l'on veut mesurer, assurer des conditions précises pour diminuer la variabilité, préparer à leur tâche difficile ceux qui doivent mesurer — ce dont on ne s'est jamais encore préoccupé — et contrôler la variabilité des notations (en éliminant les examinateurs qui ont des coefficients propres de variabilité trop élevés), enfin assurer par des moyens appropriés plus d'objectivité et de comparabilité.

C'est à quoi s'est attelée, depuis bientôt un demi-siècle, la psychologie expérimentale et sa branche spécialisée, la psychotechnique avec l'emploi des tests, qui sont des épreuves très semblables au fond à des compositions, mais dont les conditions d'application et de notation uniformisées permettent des classements satisfaisants.

En fait, l'étude des transmissions héréditaires de capacités mentales, mesurées au moyen de tests convenables, a fourni des coefficients, pour la parenté de jumeaux, de cousins, etc., identiques à ceux qui ont été obtenus pour la transmission de caractères physiques, ce qui est la preuve expérimentale de l'égalité valide de deux catégories de mesures, précieux encouragement et grande leçon.

## Les Sociétés d'enfants de 2 à 7 ans (extrait)

Par M.-L. SOUSTRE, *Inspectrice primaire*

### I. Les réfractaires

Les isolés sont-ils nombreux dans les sociétés de jeunes enfants ? A quelles tendances obéissent-ils en se séparant des groupes organisés ?

Il est assez difficile de déterminer de façon absolue la proportion des isolés. Recensions d'une enquête menée auprès d'institutrices d'écoles maternelles, les renseignements suivants :

— Sans parler des moins de quatre ans qui ne se groupent qu'en fin d'année, il n'y a qu'une minorité d'isolés. On peut en observer 10 à 15 % au commencement de l'année, nombre qui diminue peu à peu pour arriver à zéro en fin d'année.

— Les isolés sont plus nombreux parmi les plus jeunes ; à partir de quatre ans, il y en a très peu.

— Très peu d'enfants ne jouent pas ; le pourcentage est plus élevé chez les bébés. Dans la section des grands, 5 ou 6 % au maximum. Au début de l'année scolaire les enfants ne se connaissent pas, mais les anciens aiment la récréation et invitent les nouveaux, les sympathies sont vite créées.

— J'ai compté dans ma classe 4 isolés sur 15 élèves (enfants de 5 à 6 ans).

— Les isolés sont rares, deux sur cinquante. Evidemment la proportion des isolés varie ; au début de l'année, les nouveaux s'adaptent plus ou moins vite.

— Il est difficile de dire dans quelle proportion s'observent les isolés, les bébés (2 et 3 ans) restent volontiers seuls, les nouveaux également dans les premiers temps de leur scolarité.

— Le nombre des isolés va diminuant du début à la fin de l'année scolaire. Il est presque nul à la fin de l'année.

— Les isolés sont une proportion infime à partir de trois ans. Proportion des isolés : 1 %.

Les deux réponses extrêmes sont donc 15 % et 1 %. En général il y a peu d'isolés. Cependant nous remarquerons que ce nombre est en raison inverse de l'âge. Les enfants de deux et trois ans s'adaptent difficilement aux groupes sociaux. D'autre part la proportion des isolés est sensiblement élevée pendant les premiers jours de l'année scolaire.

Nous pouvons en conclure que l'intégration à un groupe social ne se fait pas sans une adaptation préalable. Le temps d'adaptation est variable selon les individus. Les enfants normaux s'agrègent très vite. Les autres, pour des raisons diverses que nous allons étudier, éprouvent des difficultés parfois insurmontables à vivre dans la communauté enfantine. Les inadaptables ne sont plus alors de simples isolés, mais des réfractaires, et leur isolement semble être le signe d'une tare physique ou mentale. Ainsi le coefficient de normalité peut-il être déterminé en partie par le temps, relativement bref, de l'adaptation à l'organisme social. Toute difficulté d'adaptation signifiera soit une déficience, soit une anomalie.

Quelle est la cause la plus fréquente de l'isolement ? Les raisons multiples qu'on nous a suggérées, si nous jetons un coup d'œil d'ensemble sur les résultats de l'enquête, se traduisent ainsi : santé, timidité, défiance, caprice, égoïsme, habitudes vicieuses, imagination exaltée, différences sociales.

Voici quelques cas intéressants.

— La cause essentielle de l'isolement durable d'un enfant est la raison de santé. René, trois ans et demi, a mal aux yeux. Il s'écarte des autres. Il arrive que certains enfants s'isolent momentanément. La maîtresse les questionne. Marie ne joue pas parce qu'elle est fatiguée. Jojo parce qu'il est enrhumé.

— Les enfants isolés sont des malades ou des timides, qui s'effrayent du bruit et de l'agitation des autres, ou bien encore des enfants déjantés et névrosés. Liliane, 3 ans et demi, est une enfant chétive, très pâle, qui a de mauvaises habitudes et une lourde hérédité nerveuse. Inscrite à l'école depuis deux mois, elle ne s'est jamais mêlée aux autres enfants. Les premiers jours elle criait et ne se calmait que si on la laissait seule dans une pièce avec une femme de service. Maintenant elle reste au milieu des autres, mais elle s'isole. Invariablement elle s'assoit à la même place, bras repliés sur les yeux, regardant à peine les autres ; ne bougeant pas. Des « grandes » ont essayé de la distraire, de lui présenter des jouets. Dès qu'une enfant s'approche d'elle, elle pousse des cris, elle en a même griffé une qui voulait la caresser. Elle crie également si l'on s'assoit à côté d'elle. En classe aucun jeu ne l'a encore tentée. Elle

se place sur une chaise devant la porte, loin des autres, et garde la même attitude qu'aux récréations. Cette enfant présente le cas typique du réfractaire.

Il ne faut pas conclure qu'une adaptation difficile signifie une impossibilité radicale de sociabilité. Il est des cas curieux de transformation brusque. Tel enfant qui a pleuré chaque jour pendant des semaines, qui a réclamé à cris perçants sa maman et sa maison, devient parfois le plus joyeux compagnon de l'école. Il suffit, par exemple, qu'il soit arrivé le premier à une course pendant la leçon de gymnastique. Prenant soudain conscience de sa force, donc de sa normalité, il n'hésite plus à se mêler aux autres.

— *Léocadie, six ans et demi, débile et timide, ne se mêle pas aux autres. A la fin de l'année scolaire, son état de santé s'étant bien amélioré, grâce à un régime fortifiant, elle commençait à s'approcher des joueurs et à s'intéresser à leurs jeux.*

— *Un phénomène curieux s'est produit chez une isolée, la petite Georgette M..., mal soignée par sa mère. Cette dernière, devenue moins misérable ou animée de meilleurs sentiments, s'occupe plus attentivement de sa fillette. Depuis quelques jours, la petite vient à l'école assez bien parée ; elle sourit volontiers et bavarde avec ses compagnes.*

Quand l'enfant se sent pareil aux autres, il va volontiers avec eux. Lorsqu'il présente une différence, ou que le groupe la lui fait sentir, il a peur et s'éloigne.

Voici d'autres cas de timidité due au sentiment d'infériorité vis-à-vis du groupe : mauvaise santé, condition de vie, classe sociale, langage insuffisant.

— *Il y a des enfants d'une timidité presque incurable, qu'on retrouve presque toujours seuls malgré les aimables avances de leurs camarades. Annie V... n'a joué depuis le début de l'année qu'avec une petite voisine, repoussant la société des autres. A noter le cas d'un enfant de trois ans, Camille T..., de parents italiens, sachant mal le français, habitant loin de l'école dans une ferme isolée. Véritable sauvageon, il a refusé toute l'année de jouer avec d'autres enfants que sa sœur.*

La solitude où vivent les parents, l'absence de voisins créent parfois chez l'enfant un besoin d'isolement difficile à vaincre. En voici encore un témoignage.

— *Maurice B... a été longtemps isolé ; arrivé à l'école à trois ans, il venait de la campagne où il était placé en nourrice dans une ferme. Ses animaux, ses fleurs, ses arbres, ses champs lui manquaient. L'enfant restait sombre en classe. Il comprenait mal le lan-*

*gage des autres petits, en était mal compris, car il s'exprimait volontiers en patois. Il criait et pleurait facilement. Peu à peu il s'est rapproché des autres enfants, les a observés sans se mêler à eux. Pendant plus d'un an il a continué de jouer seul, semblant vivre de ses souvenirs d'enfant, imitant les cris de ses animaux et se roulant dans l'herbe, reslant en admiration trente ou quarante minutes devant une fourmi, un escargot, une fleur. Cependant l'adaptation s'est faite, et maintenant Maurice suit prendre part aux jeux communs, les dirige à l'occasion, il a de l'entrain et de la gaieté.*

Inadaptation qui a duré longtemps aussi dans les cas suivants.

— *René, 5 ans. Le père a des accès de folie, il bat la mère et les enfants. Le petit n'est pas anormal, n'a pas de retard intellectuel, ni d'anormalité physique ou morale, mais il n'est pas joyeux et s'isole souvent dans un coin de la cour. Il reste sourd à l'appel des camarades.*

Une précoce honte sans doute s'est-elle emparée du pauvre petit et lui a-t-elle durement fait sentir la différence qui séparait un enfant gâté d'un enfant misérable. Les enfants sont plus sensibles qu'on ne le croit à certains sentiments sociaux qui marquent les castes :

— *Jean P..., 4 ans et demi, est un enfant de chiffonniers, malpropre, maladif, habillé de vêtements ridicules, chaussures blanches trop grandes et vêtements clairs en plein hiver, vieux châles de laine noire noués derrière le dos. Il a conscience de son infériorité, il reste seul dans un coin. Mais depuis la rentrée de Pâques, il a quitté ses haillons de laine, il est un peu mieux vêtu, se sent plus à l'aise, et il partage les jeux de trois camarades.*

— *Je peux citer des isolés. Petits Espagnols misérables, sans chaussures l'hiver, qui, dans la cour de l'école, restent seuls sur les bancs, sans bouger, et ne vont jamais vers les groupes. Sentent-ils qu'ils ne sont pas comme les autres et qu'on les exclurait sans pitié ?*

Cette dernière réflexion ne doit pas surprendre. Le groupe est sans pitié. Il suffit d'un mot maladroit prononcé par la maîtresse, « n'as-tu pas honte d'avoir les mains sales ? » pour que le groupe exclue le malheureux enfant. Plusieurs fois, après avoir posé la question : « pourquoi ne jouez-vous pas avec lui ? » j'ai entendu cette réponse innocemment faite : « il est sale », ou « il a des poux... »

Quelques institutrices nous font remarquer des cas d'isolement à deux, les enfants ne

formant pas un véritable couple, mais une sorte d'association de défense.

— Deux pauvres enfants, appartenant au même milieu social, sont restés ensemble toute l'année, unissant leur misère. Ce sont des enfants délaissés, habillés malproprement et que les communautés de jeux ne veulent point.

Encore un autre couple d'isolés :

En octobre j'avais remarqué deux pauvres isolés qui semblaient vouloir cacher leur misère sale et dépenaillée. Ils jetaient des regards hostiles et sournois sur ceux qui les approchaient. Bientôt ils se rapprochèrent l'un de l'autre, mais ils recherchaient les endroits de la cour les moins fréquentés. Tous deux vivent sur la « zone » dans des milieux infects, et ils sont rebelles à tout témoignage affectueux.

Terminons en citant d'abord l'unique cas d'une fillette qui, elle, ne se mêlait pas aux autres parce qu'elle croyait à sa supériorité sociale. Disons tout de suite que cette stupide vanité lui avait été inoculée par sa mère. La maîtresse écrit : « Les isolés par raisons de différences sociales sont rares dans notre école qui est particulièrement accueillante aux plus malheureux ; les plus pauvres ne semblent pas souffrir de leur pauvreté et ne s'isolent pas. Cependant une petite fille riche, Jacqueline, fille du percepteur, s'isolait facilement mais cela était dû à l'éducation familiale. La maman disait qu'elle ne voyait dans la ville aucun enfant qui puisse devenir l'ami des siens.

Citons enfin les derniers types d'isolement, rares mais caractéristiques. Il s'agit des isolés volontaires. Ils se classent en deux catégories : les sensibles et les imaginatifs. Les sensibles sont des enfants nerveux qui presque toujours gardent la nostalgie de l'atmosphère familiale. Ce sont souvent des enfants uniques, élevés dans une famille trop vigilante, tels Pierre Loti, Vigny, qui supportèrent si mal la vie de lycéen ; telle cette petits fille : Hélène B..., 5 ans et demi, vient depuis deux ans à l'école, mais six mois seulement chaque année. Elle n'a jamais joué avec personne. En récréation, elle reste seule, debout ou assise sur un banc, et observe les autres enfants. Ses camarades ont souvent risqué de l'entraîner, mais en vain. Elle résiste obstinément, se dégage. Je l'ai obligée à se mêler à des jeux divers. Elle s'éclipse dès qu'elle croit que je ne l'observe plus et revient à sa solitude. Elle m'a répondu un jour : mais je m'amuse à voir jouer les autres. En classe, sa réserve est la même, elle semble volontairement s'isoler. Jamais un mot aux camarades ni un regard sur le tra-

vail du voisin. Elle n'est pas timide, elle est douce, elle n'est pas inintelligente ; elle aime l'école et elle demande à y venir. Elle appartient à un milieu aisé, elle est fille unique, elle est choyée.

Voici maintenant un enfant réfractaire, certainement sensible, mais dont il est difficile de classer le cas si l'on considère la brusque transformation de sa sauvagerie en sociabilité.

— En octobre 1930 mes collègues et moi avions remarqué, parmi les isolés, une fillette de 4 ans et demi, Eliane, qui, ayant adopté une place dans la cour (contre le mur, tout près du va-et-vient des larabos) restait absolument immobile, la figure figée dans une expression tragique, le regard tétu et sournois. Impossible de rien obtenir de cette enfant, ni un sourire, ni une lueur plus douce dans les yeux, ni même l'acceptation passive d'une caresse. Elle se défendait de tout son corps raidi et crispé dans une immobilité farouche. En classe, même attitude à l'égard de ses camarades, de sa voisine, du matériel d'enseignement, des jouets, qui, posés sur sa table, auraient dû provoquer une réaction salutaire. En janvier, elle n'avait encore touché à rien ni répondu aux sollicitations de l'institutrice. Elle avait l'air d'une bête traquée, j'ai eu l'impression d'une première victoire un jour où je l'ai embrassée par surprise. Son corps s'est détendu, elle a souri, mais en réprimant rapidement le sourire. La maman assurait que l'enfant était gaie à la maison et répétait tout ce qu'elle voyait faire à l'école. Un jour Eliane, s'imaginant que la maîtresse ne la voyait pas, fit le tour de la classe à quatre pattes et triomphalement revint à sa place. De ce jour, elle se laissa approcher, son visage se détendit, ses yeux s'éclairèrent. Mais pendant sept mois elle avait résisté, de toute sa volonté, à toute avance de la collectivité.

Quelle cause attribuer à cette si curieuse sauvagerie. Peur ? suggestion ? caprice ? Je pense que la petite fille jadis avait peut-être eu très peur après un premier contact avec d'autres enfants, et qu'elle avait subi ce que les psychiâtres appellent un choc en retour, ou bien que par phénomène d'auto-suggestion, elle s'interdisait, pour quelle mystérieuse raison ? le jeu et le travail avec les autres. De toute manière la sensibilité jouait un rôle prépondérant.

Les deux derniers exemples nous présentent des formes d'isolement par imagination, soit qu'une imagination très vive entraîne les enfants solitaires dans une fêrerie où ils sont acteurs et spectateurs et où ils ont l'illusion de vivre à plusieurs, soit que cette

imagination puise sa floraison dans une sensibilité exaltée. Les imaginatifs isolés sont d'ailleurs une minorité.

*Mado est une isolée ; elle joue, se promène et vit toute seule. Son principal jeu est la balançoire ou le trapèze. Elle y reste des heures en chantant des choses incompréhensibles sur des airs jolis. Elle parle mal, et si une camarade se moque de son langage bizarre, elle se met en colère, route de gros yeux et frappe du pied. Un autre imaginatif joue aussi tout seul dans la cour, en faisant bien attention de ne pas poser le pied sur les lignes de séparation de chaque pierre. Il me dit : « je fais attention pour ne pas me mouiller les pieds. Ces lignes sont des rivières »...*

En résumé, les cas d'isolement peuvent être ramenés à deux grands types : les isolés par déficience, et les isolés volontaires que nous appellerons des réfractaires. Les isolés par déficience sont presque toujours des malades du corps ou de la volonté. Les infirmes, les gauches, les laids, les malchanceux et les timides gardent leur sauvagerie toute une vie. Cependant la cause déficiente supprimée, ils deviennent sociables, car ils souffraient de leur isolement. Ils s'en consolent parfois en s'associant à un autre isolé, solidarité utilitaire et aimante qui unit l'aveugle au paralytique.

La sociabilité, c'est cette confiance en soi et dans les autres qui invite à l'association, et c'est encore, chez l'enfant, un puissant instinct d'imitation qui le pousse à ressembler à un autre soi-même. L'homme éprouve également ce besoin de ressemblance, et si vivement, que le plus intelligent, le plus habile et le plus fort se soumet à la mode, aux coutumes, aux préjugés, à toutes les conformités du groupe social, même quand il en a la domination. Toute infirmité, toute impuissance, toute bizarrerie impliquent une dissemblance. La dissemblance fait souffrir l'individu fortement épris de sociabilité et elle répugne aux groupes. Tout particularisme d'ailleurs, force, chance, génie ou folie, fait que les élus demeurent des étrangers dans la foule. Moise se plaint de sa solitude devant le Seigneur.

Les isolés volontaires fuient leurs camarades parce qu'ils se sentent différents des autres et incompris. L'enfant normal éprouve intensément la joie de vivre en communauté avec d'autres enfants de son âge. C'est le premier bienfait de l'école.

Disons qu'une adaptation difficile au milieu social est un signe psycho-physiologique de premier ordre. L'isolement est anormal ; l'état social au contraire est l'heureux moyen de multiplier l'élan vital individuel par la puissance commune.

## II. Les exclus

Si des enfants s'isolent volontairement, d'autres, au contraire, sont rejetés du groupe par le groupe lui-même. Tout individu qui se singularise s'expose à l'exclusion.

On sait que le conformisme est le signe du social chez les primitifs. On ne doit aspirer dans la vie matérielle ou religieuse qu'à déjà connu, au déjà expérimenté. On n'a pas plus le droit de modifier les coutumes que les formules du culte. En cela les enfants ressemblent assez aux peuplades primitives. Les psychologues qui ont étudié les jeux enfantins signalent que les sociétés d'enfants réclament de leurs adeptes un respect absolu des rites. Elles excluent momentanément du jeu qui a oublié un mot dans les récitations rythmiques accompagnant certains jeux de balle et certaines rondes. L'exclusion est convenue d'avance, spontanément, par contrat tacite, sans accord verbal préalable. Consentie par l'individu, elle n'a pas le caractère rédhitoire et opprimant de la mise en quarantaine. L'exclusion du jeu, bien que tyrannique, ne pèse pas à l'individu, tandis que la mise en quarantaine se présente comme une contrainte douloureuse imposée à la victime, soit par une nécessité défensive assez semblable à une mesure de police, soit comme une simple et cruelle fantaisie.

Il y a eu des mises en quarantaine célèbres dont la littérature nous conserve le souvenir. Les pauvres « Petit Chose » en sont les victimes. Cependant, à l'école Maternelle ces exclusions sont rares. La moitié des institutrices interrogées répondent négativement à la question : Avez-vous observé des mises en quarantaine ? L'autre moitié entend par cette expression une exclusion temporaire des jeux, venue du groupe ou suggérée par l'éducateur. On se souvient portant de la page célèbre de la « Maternelle » où une innocente petite fille est enfermée dans un cercle qui se resserre sans cesse, proie terrifiée d'une foule enfantine qu'emporte une sorte de folie. Nous ne croyons pas que l'exemple soit fréquent. Mais la société enfantine réclame un conformisme minimum et, durement, elle rejette ceux qu'on pourrait appeler les indésirables.

Voyons, d'après les exemples retenus, quelles sont les catégories d'indésirables. Il y a d'abord l'enfant sale, celui qui répugne physiquement au groupe. Les enfants ne sont pas difficiles sur la propreté, mais quand la malpropreté, trop visible, est devenue, pour ainsi dire, un fait public, ils se montrent sans indulgence.

— *A la suite d'une visite de propreté, il arrive que les petites filles repoussent une*

*pouilleuse ou une malpropre durant quelques récréations.*

Quelquefois l'enfant subit la loi des castes, et dans ce cas l'exclusion est durable. L'exemple suivant a été observé à Toulouse.

— *Marguerite B..., 5 ans et demi, fille d'un milieu tout à fait misérable, mal tenue, sale, ayant de mauvaises manières, est exclue des jeux en commun, même quand, par hasard, elle arrive à peu près débarbouillée, ou quand elle a été lavée à l'école. Les autres enfants, tous d'un milieu aisé, ne lui parlent pas, ne veulent pas lui donner la main pour les rondes; ils lui font des grimaces. Ils l'ont injuriée violemment le jour où elle a offert des fleurs à la maîtresse, fleurs visiblement ramassées à la porte du cimetière tout près duquel elle habite.*

Une institutrice cite un autre cas douloureux qu'elle dit avoir fréquemment observé, et dans lequel se fait jour l'influence des parents tenant devant leurs petits les cruels discours du demi-riche contre le pauvre. Chaque enfant dans chaque famille subit la suggestion, qui devient viable, et qui s'exprime socialement par le groupe.

— *J'ai constaté maintes fois une forme d'ostracisme dont sont frappés à la campagne les enfants des pauvres salariés, domestiques ou métayers, venus s'engager dans un village de terriens aisés. A A., (Basses-Pyrénées), une famille de journaliers s'est établie. Deux enfants sont admis dans la classe enfantine. D'un accord tacite, tous les écoliers de cette section considèrent les nouveaux venus avec une curiosité aussitôt hostile; aucun ne s'offre pour les amuser. Le soir, les deux petits sont impitoyablement écartés du groupe qui suit le même chemin. Cela parce qu'ils sont pauvres, et, aggravation de circonstances, étrangers au village.*

Voici un autre exemple du même genre. Il est emprunté à une école de Cholet. Les enfants, nous dit-on, demeurent strictement groupés par voisinage, mode de groupement qu'explique la topographie de l'endroit : les rues étroites du vieux quartier aboutissent à des places où se forment des groupes solidement organisés, qu'on retrouvera dans la cour de récréation. A savoir encore que l'étranger, le nomade, le bohémien est détesté de la population, ancrée depuis des siècles dans ses vieilles maisons. Ainsi s'expliquent les causes complexes de la mise en quarantaine dont il va être question. Deux éléments dominent : la répugnance physique et la crainte héréditaire de l'autochtone en face de l'étranger.

— *J'ai observé dans mon école un cas d'exclusion où la volonté des enfants fut iné-*

*branlable. Tous s'étaient unis pour mettre en quarantaine une petite fille de 5 ans et demi, Marie-Louise L..., et son frère Henry, 3 ans, tous deux d'une malpropreté repoussante, mal élevés et méchants. En outre, les deux enfants habitaient une roulotte de bohémiens dans un parc réservé aux indésirables, et ce mode d'habitation était le plus grand grief que les enfants avaient contre eux. Il m'a été impossible de mettre fin à cette quarantaine.*

Quand les institutrices veulent faire cesser, par un mouvement d'autorité, ces exclusions, elles se heurtent au silence, voire à l'hostilité : les visages fermés, les lèvres muettes en témoignent. Dès que la maîtresse a le dos tourné, on rejette l'intrus. L'autorité de l'adulte reste sans prise sur la volonté de la collectivité enfantine. Sollicité individuellement, chaque enfant accepterait, et parfois de tout cœur, la compagnie du miséreux ou du bohémien. Enfermé dans le groupe, il s'y refuse avec obstination et même avec violence. Comment expliquer cette volonté collective, sinon par un instinct de défense et de protection ? Le groupe défend et protège ses membres. Toute société organisée, ne fût-elle qu'une société d'enfants groupés par le plaisir du jeu, ne voit pas sans répugnance et sans crainte s'approcher l'étranger, celui qui ne participe pas à ses coutumes de clocher. L'exclusion est un moyen de défense naturelle, en même temps qu'une manifestation spontanée de la conscience collective.

Il est d'autre formes d'exclusions moins systématiques, plus fugitives et qui se comprennent mieux. Ces formes sont les plus fréquemment observées. Nous parlons de l'exclusion, souvent tapageuse, des taquins, ou de l'exclusion indignée du mauvais joueur. Dans ce cas, la société se fait pouvoir policier ou justicier.

— *La mise en quarantaine dure peu chez nos petits. Ceux qui ne veulent pas accepter le rôle qu'on leur offre n'ont qu'à se retirer du jeu; les mauvais joueurs, ceux qui ne veulent pas reconnaître quand ils ont perdu au jeu, sont exclus. Il arrive qu'un joueur est mis en quarantaine par tout son groupe. L'aventure est arrivée fréquemment à Suzanne, 5 ans, très taquine. Voici les réponses de ses compagnes interrogées : « Elle nous embête, elle nous tire les cheveux, elle nous pince ».*

Autre exemple : *Yvette, 5 ans 9 mois, fille très nerveuse, à des tics, des réactions et des inspirations méchantes. Tous les enfants s'en éloignent.*

Il est enfin une dernière observation, unique en son genre, et qui ne s'explique, ni par

l'instinct de défense, ni par une nécessité de police. L'histoire est originale.

— Geneviève C., six ans, fille d'ouvriers, bien tenue et gentiment élevée, fut victime d'un accident de motocyclette qui l'enduisit du goudron fraîchement étendu sur la route. Absente pendant deux semaines, elle revint avec la chevelure sévèrement rasée et un air très malheureux. L'enfant, d'un naturel timide, écoutait avec angoisse sa maman qui se demandait tout haut si l'on reprendrait en classe sa petite fille ainsi coiffée. Quand l'enfant fut seule dans la cour, les écoliers et les écolières vinrent se ranger en cercle autour d'elle et à une certaine distance, l'observant en silence. Mines surprises, sévères. Puis après examen, toujours sans un mot, les enfants l'abandonnèrent pour retourner à leurs jeux. L'isolée ne fit pas un geste, elle réfléchit un instant, retourna au vestiaire, se coiffa de son béret et revint dans la cour où elle n'obtint pas le moindre regard. Alors j'intervins. Les enfants acceptèrent sans mot dire la fillette.

Je pense que l'effet de surprise, vis-à-vis d'une sorte d'infirmité temporaire, accidentelle, mal définie, avait dû dicter au groupe cette silencieuse attitude. Il n'y entraît pas de méchanceté, seulement un étonnement devant l'anormal qui inspirait une mise en garde.

Jusqu'ici nous avons constaté un phénomène de conscience collective. Mais il y a des formes de mise en quarantaine dont la responsabilité incombe à un seul, le plus souvent l'éducateur, et en dehors des intérêts du groupe. La société reçoit la suggestion, la subit s'y accorde et finalement l'impose à son tour. Phénomène fréquemment observé dans les manifestations moutonnères des foules. La suggestion s'installe, s'épanouit,

aboutit aux pires exaltations : aussi est-ce une méthode pédagogique dangereuse que de faire intervenir la sanction toujours haineuse des foules, seraient-elles très jeunes. Le jeu « des cornes », cruel, a presque partout disparu, même symboliquement, des méthodes d'éducation. L'on sait combien les enfants s'exaltaient à ce jeu, le geste scandant la mélodie, combien ils en aimaient la volupté méchante dans le tumulte grandissant.

D'eux-mêmes ils savent s'associer à la réprimande en marquant un froid, qui, du reste, dure à peine l'espace d'une récréation, nous dit une institutrice. Leur attitude ordinaire, dans ce cas, est celle d'une vertueuse et muette indignation à l'égard de l'enfant qui vient de se faire gronder. Si la faute est importante et la réprimande plus vive, l'événement peut susciter un élan d'indignation que traduisent regards, gestes, conciliabules à voix basse, et qui gagne peu à peu les indifférents.

Concluons en disant que l'une des manifestations les plus caractéristiques, bien qu'elle soit rare, de volonté collective dans les sociétés libres d'enfants, est la mise en quarantaine des indésirables : le malpropre, le taquin, le mauvais joueur, l'original volontaire ou involontaire, le réprouvé. Le groupe affirme ainsi énergiquement son existence par son droit de n'agréer parmi ses membres, que celui qui peut partager, sans danger pour la collectivité, la vie commune. Aucun suspect ne franchira les portes de la cité enfantine.

Cette compréhension du social n'implique pas une pratique parfaite de la solidarité. Et l'éducateur aura plus d'une fois à faire œuvre de redressement.

## Le développement des intérêts de l'enfant

Conférence par M<sup>me</sup> Charlotte BUIER

Professeur à l'Université de Vienne

Director of Parents Association Institute, à Londres

L'examen et la connaissance des intérêts a de tous temps présenté un des problèmes les plus difficiles à la psychologie, parce que l'intérêt est un phénomène jusqu'ici indéfini et complexe dont il est difficile de saisir la formation et le développe-

ment, en raison même de sa complexité. « Intérêt » est uniquement un mot désignant non seulement un ensemble des divers actes où l'intérêt se manifeste, mais encore une structure compliquée d'intentions...

La compréhension des RELATIONS PRATIQUES ENTRE LES OBJETS ET LES ÉVÉNEMENTS de la vie quotidienne peut être regardée comme le PREMIER DOMAINE D'INTERÊTS DE L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE. LA FINESSE D'OBSERVATION est souvent remarquable à cet âge et nous trouvons quelquefois un enfant s'intéressant spécialement à un certain objet et montrant une PERSÉVÉRANCE extrême dans la POURSUITE DE CET INTERÊT.

Nous avons étudié par expériences l'intérêt pour les ÉVÉNEMENTS INCONNUS dès le premier âge. Durant la première année l'enfant redoute les impressions nouvelles. Nous avons constaté au huitième mois des réactions montrant un CONFLIT ENTRE LA PEUR ET LA CURIOSITÉ à la vue d'une poupée mécanique sur un trapèze. L'enfant observe avec curiosité, étend la main, la retire et l'avance encore. Ces réactions de CONFLITS durent jusqu'au quinzième ou seizième mois. Entre quinze et dix-huit mois la CURIOSITÉ SURMONTE LA CRAINTE et l'enfant commence à EXAMINER l'objet inconnu. A la même époque apparaissent les questions sur les relations des faits et des objets et les premières constatations de la relation de causalité.

C'est aussi à ce moment-là que l'enfant commence à poursuivre des intérêts pratiques dans deux directions :

Premièrement, il se met à manipuler les objets de FAÇON CONSTRUCTIVE, à observer le succès de son action et à montrer combien ce succès a d'importance pour lui. Ici encore on trouve parfois une SPÉCIALISATION PRÉCOCE D'INTERÊTS qui n'est bien entendu que passagère.

Deuxièmement, l'enfant montre au cours de la seconde année un intérêt pratique intense pour les RELATIONS AVEC D'AUTRES PERSONNES. Il prouve spontanément et passionnément son AFFECTION pour certaines personnes et ses désirs très définis de FAIRE PARTIE DE LA FAMILLE. Il veut prendre part à la vie de famille, être présent et ne pas être délaissé. L'assiduité, la persévérance et la participation affective avec lesquelles l'enfant de deux à quatre ans poursuit son INTERÊT PRATIQUE concernant son rôle dans la famille est un PHÉNOMÈNE CENTRAL de la PREMIÈRE ENFANCE.

Je passe maintenant à l'ÉPOQUE DE L'ÂGE SCOLAIRE. C'est au point de vue du maître que je veux vous présenter le développement des intérêts en posant la question : QUELS SONT LES INTERÊTS QU'UN MAÎTRE PEUT ATTENDRE DE SES ÉLÈVES A UN CERTAIN ÂGE ?

1° Faits généraux du développement : Entre quatre et six ans un enfant normal, élevé dans un milieu civilisé, montre un intérêt spontané pour les SYMBOLES DE L'ÉCRI-

TURE et les OPÉRATIONS DE CHIFFRES. Nos expériences étendues ont démontré que nous ne pouvons cependant pas attendre avant la sixième année la maturité normale, c'est-à-dire la bonne volonté et la compréhension de la nécessité de se soumettre à UN TRAVAIL SCOLAIRE aussi systématique que d'apprendre à lire, écrire et calculer. C'est pourquoi du point de vue psychologique il est INOCCUPÉ de commencer ce travail avant cette époque.

En ce qui concerne l'INTERÊT POUR LES PHÉNOMÈNES DE LA VIE ET DE LA NATURE le maître d'école primaire entre dans la vie de l'enfant à l'époque très importante où sa PREMIÈRE CONCEPTION DU MONDE est ébranlée et où il en cherche de nouvelles explications plus ou moins scientifiques.

ENTRE LA SIXIÈME ET HUITIÈME ANNÉE, les enfants perdent peu à peu la conception ANTHROPOMORPHISTE du monde et la remplacent par la conception des SCIENCES NATURELLES MODERNES.

LA PENSÉE DES ENFANTS de six à dix ans se base entièrement, comme il a été démontré par Ormian (Vienne) et récemment dans le beau travail de Hacker, sur des FAITS EMPIRIQUES.

Quels sont ces objets et domaines sur lesquels l'écolier porte son intérêt ?

Ce sont : la nature, la technique, les images et inscriptions et, chez tous les enfants, l'intérêt pour l'homme sous différents points de vue. Tous les enfants à ce stade, s'intéressent bien davantage aux faits qu'aux opinions et se procurent le matériel de leur pensée par leur propre observation et non plus par les questions comme les petits enfants. Les constatations faites par l'observation l'emportent sur les questions.

LES CAPACITÉS INTELLECTUELLES ET PHYSIQUES DE L'HOMME ont un intérêt tout spécial pour certains enfants. L'intérêt pour la nature se dirige surtout sur l'aspect et l'existence des choses, les intérêts techniques sont encore bien superficiels et ne se rapportent pas encore à la construction et la capacité des machines, mais surtout à leur APPARENCE ET A L'ORGANISATION. L'intérêt porté aux images et inscriptions de toutes sortes (MÉCLAMES D'AUTOBUS, DE MAISONS, etc.), me paraît être très typique pour les enfants de cet âge. Ceci semble être en rapport avec l'intérêt formel que montrent certains enfants de huit à dix ans en apprenant PAR CŒUR INSCRIPTIONS ET DATES DE TOUTES SORTES, ARRÊTS DE TRAMWAY, NOMS DE RUES, RÉCLAMES, NUMÉROS DE TÉLÉPHONE, etc. Cette période du développement de la mémoire mécanique, qui diminue dans la suite, devrait être utilisée pour l'ENSEIGNEMENT DES LANGUES,

AUCUN DE CES DOMAINES D'INTÉRÊTS NE SEMBLE INDIQUER A CETTE PÉRIODE UNE APTITUDE SPÉCIALE. Ainsi, d'après les recherches américaines les plus récentes, il n'existerait pas de CORRÉLATION TRÈS IMPORTANTE ENTRE INTÉRÊT ET DONS, ce qui présente, bien entendu, un problème difficile pour l'orientation professionnelle. Ce problème ne se pose pas encore pour l'instituteur de l'école primaire. Il est cependant important pour lui de savoir que les INTÉRÊTS ET LES DONS NE SONT QUE PASSAGERS AVANT LA DIXIÈME ANNÉE à part quelques cas tout à fait exceptionnels. Si l'on considère les recherches faites par SPEARMAN sur le facteur général de l'intelligence en même temps que l'immense matériel assemblé dans les trente dernières années sur le DÉVELOPPEMENT DES INTÉRÊTS ET DES TALENTS, il apparaît indubitablement qu'il n'y a que les talents et les intérêts apparaissant après la dixième année qui sont durables. Je rappelle ici les recherches étendues de l'école de SEASHORE sur le don musical et les nombreux travaux allemands sur le même thème, ainsi que les recherches sur le développement du talent pour le dessin, LA TECHNIQUE et les MATHÉMATIQUES.

Les intérêts et les talents apparaissent avant la dixième année sous l'indice de la PRODUCTIBILITÉ INTELLECTUELLE d'un individu; ils dénotent uniquement le NIVEAU et non la SUBSTANCE de ses capacités. Celle-ci est caractéristique de l'âge sans l'être de l'individu.

Un intérêt pratique exceptionnellement central dont l'importance n'est pas suffisamment appréciée est celui que l'enfant

PORTE A SON PROPRE TRAVAIL. D'après le travail de BAAR LES CONVERSATIONS DES ENFANTS DE SIX A DIX ANS se rapportent, dans la proportion de 36 % à leurs propres capacités, tandis que le petit enfant parle avant tout de ses activités. Comme le démontrent les névroses de cet âge, le niveau objectif de sa propre capacité devient un problème vital pour l'enfant de six à dix ans. Cette CRITIQUE DE SOI-MÊME se rapporte en première ligne à la capacité intellectuelle, en un pourcentage bien plus élevé qu'à la capacité physique. Cette critique est, pour la moitié de nos enfants, très négative, pour l'autre moitié positive. C'est au maître que revient le devoir d'aider l'enfant dans les efforts qu'il fait pour juger ses propres capacités. Un grand nombre des névroses de l'enfance scolaire proviennent de l'intérêt intense, mentionné plus haut, qu'apportent les enfants à leur propre capacité. Une incapacité réelle ou supposée occasionne de graves crises affectives.

Pour le maître, le manque d'intérêts chez un élève, pose un problème des plus désagréables.

Parmi ces enfants qui manquent d'intérêt (scolaire) il est nécessaire de distinguer ceux dont la MATURETÉ EST RETARDÉE de ceux qui MANQUENT DE TALENTS et encore d'autres dont l'intérêt est DÉTOURNÉ vers d'autres choses. Il est de même nécessaire de DISTINGUER CEUX dont l'incapacité provient de leurs TROUBLES AFFECTIFS de CEUX qui sont réellement INCAPABLES et desquels on a tort d'attendre un effort.

---

## Nouvelles diverses

---

### 2<sup>e</sup> Congrès National d'Orientation Professionnelle

Lille 17-18-19 Juillet 1939

L'Association Générale des Orientateurs de France qui groupe les Directeurs d'Offices d'Orientation Professionnelle subventionnés par l'Etat a décidé, en accord avec l'Administration Municipale de Lille, d'organiser à Lille, les 17, 18, 19 juillet 1939, le deuxième Congrès National d'Orientation Professionnelle.

#### Programme du Congrès

1<sup>o</sup> L'orientation professionnelle et la famille.

Président de séance : M. Fontègue, Inspecteur Général de l'Enseignement Technique, Co-Directeur de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.

2<sup>o</sup> La continuité de l'Orientation Professionnelle.

Président de séance : M. Larcher, Inspecteur Général des Services d'Orientation Professionnelle au Ministère de l'Éducation Nationale.

3<sup>o</sup> L'orientation professionnelle et la situation économique.

Président de séance : M. Pouillot, Inspecteur Divisionnaire du Travail et de la main-d'œuvre de la Seine.

Des visites et excursions seront prévues. Les congressistes bénéficieront de la réduction habituelle sur les grands réseaux français.

#### Inscriptions au Congrès

Le droit d'adhésion est fixé à 35 francs. Tous les documents, rapports, complements relatifs aux travaux du Congrès seront publiés in-extenso ou résumés par les soins du Comité d'Organisation. Ils seront adressés aux membres du Congrès qui auront

joint à leur droit d'adhésion une somme de 40 francs.

Les sommes doivent être versées au Trésorier de l'Association Générale des Orienteurs de France, M. Bunel, 2, rue Soyier, Neuilly-sur-Seine (Seine), Compte chèques postaux Paris 997-81.

Adresser les bulletins d'adhésion, les rapports et la correspondance relative au Congrès, au Commissaire Général du Congrès, M. Raymond Lallau, Directeur de l'Office Municipal d'Oriental Professionnelle de Lille, Mairie de Lille.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Gina LOMBROSO FERRERO, **L'Éclosion d'une Vie**, Léo Ferrero de sa naissance à sa vingtième année, d'après les notes de sa mère. Paris, Editions Rieder, 1938, vol. 12 x 18,5 de 302 p., fr. 18.

Ce petit livre est touchant et exquis. Enfant génial, Léo Ferrero, qui devait mourir brusquement à trente ans, était déjà un écrivain très apprécié. Certains ouvrages posthumes frappent par l'extraordinaire maturité de cet esprit étincelant. Peu d'êtres, sans doute ont dû jouir autant de la vie, au sein d'un cadre familial composé d'êtres d'élite : un grand père, savant universellement connu par ses études sur l'anthropologie criminelle, César Lombroso (1835-1909) ; une mère écrivain et sociologue, dont tout le monde connaît les thèses anti-féministes sur l'âme de la femme ; un père, historien également connu et apprécié dans le monde entier, grand libéral qui professe depuis l'avènement du fascisme, à l'Université de Genève : Guglielmo Ferrero.

On aurait pu craindre qu'un ouvrage consacré par une mère à un fils tendrement adoré fût un panégyrique somme toute pénible pour le lecteur. Il suffit de lire les premières pages pour que s'efface cette impression. Tous les documents, à part des lettres d'amis, écrites au lendemain de sa mort, ont été écrits au cours des années. C'est simplement le journal d'une maman cultivée qui, parfois inquiète, plus souvent émerveillée, assiste à « l'éclosion d'une vie ». Ou plutôt, ce sont des notations choisies — chaque année de vie ne compte en moyenne que 14 à 15 pages — notes précédées d'un titre très bref :

logique, courage et peur, animisme, exactitude, affectivité, sens esthétique, scrupules, etc., etc., où l'auteur révèle son intention de fournir des éléments d'une monographie psychologique.

Dès lors, a-t-on affaire à un ouvrage de psychologie ? Non. Et c'est là précisément un des charmes de ce livre qu'il répond à toute espèce de catégorie littéraire et à aucune. Plus exactement, il apporte ce qui pourrait servir de matière première à plusieurs études de psychologie (étude des traits propres à chaque âge, avec un décalage de 3 ou 4 ans dû à la précocité de Léo, étude sur les liens de cause à effet, étude comparée, différentes monographies étant confrontées, etc.). Mais toutes ces études feraient évaporer le parfum de spontanéité et de poésie qui se dégage de chacune de ces pages. Est-ce alors un ouvrage proprement littéraire ? Oui, certes ; et pourtant ce ne fut pas l'intention première de cette mère ; sans la mort prématurée de son fils, ces pages intimes n'eussent sans doute jamais vu le jour. Serait-ce alors, à la catégorie « mémoires » qu'il appartient ? Doubles mémoires, puisqu'une quantité de paroles du héros sont rapportées, des poésies reproduites, poésies appartenant à chaque âge, dès dix ans ! Dialogue, où les lettres liminaires de la mère à son enfant ont une valeur à la fois poétique et spirituelle émouvante. Dès avril 1903 — l'enfant devait naître le 16 octobre — Gina Lombroso écrit, sur son journal, s'adressant à son « bourgeois » : « Puisses-tu diminuer la somme des douleurs autour de toi ! » Et en octobre 1910 : « Tu es consciencieux, loyal, tendre, avide de semer la joie autour de toi ». Semer la joie : comme si l'enfant avait entendu l'appel, ac-

quiescé, promis, et tenu largement sa promesse.

« L'enfance d'un génie », aurait-on pu, sans exagérer, intituler le livre : « Ce n'est point étonnant, me dit un astrologue : avoir Mars et Uranus en conjonction sur l'Ascendant (le ciel à l'horizon Est) dans le Sagittaire — quelle tension prodigieuse ! Il est inouï qu'il ait pu survivre à une impulsion aussi formidable ! » — Précocité, élans de joie, avidité à conquérir la vie, tout ce

qu'elle peut donner de beau, finesse de sentiment, tendresse, exaltation coupée d'effondrements nerveux... C'est cela, oui tout cela, qui fait le charme prenant de ces pages. Par delà les notes succinctes de la monographie psychologique, c'est bien l'écllosion de cette vie qui forme l'objet central et essentiel de ces pages. Pétitement qui grise le lecteur comme un coupe de champagne.

Ad. F.

## Table des Matières 1938

	Pages		Pages
JANVIER (N° 134)			
M. A. CARROI : Pour la Classe d'Ori- entation .....	5	E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nou- velle pendant l'année 1937.....	110
Marg. REYNIER : Un poète formé par son enfance : Anna de Brancovan, comtesse de Noailles .....	11	SUR LA CLASSE D'ORIENTATION : 1° Adresse à M. le Ministre de l'Édu- cation Nationale .....	116
Bernard CHARBONNEAU : Fabrication des bons élèves (Extrait de « Es- prit » .....	14	2° M. L. CAZAMIAN : Autour de l'orientation scolaire .....	117
Publications du B. I. E. ....	18	Questionnaire proposé par la Com- mission des Loisirs .....	119
		E. DELAUNAY : Chronique française.	120
<i>L'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres</i>		MAI-JUIN (N° 137)	
Recommandations .....	26	H. WALLON : Développement moteur et mental chez l'enfant : discussion.	133
FÉVRIER-MARS 1938 (N° 135) N° spécial		Ad. FERRIÈRE : L'extraordinaire évo- lution pédagogique du Chili .....	141
1 <sup>re</sup> Partie. — Le Groupe Français d'Education Nouvelle et la Revue « Pour l'Ère Nouvelle »		Paul GEHEEB : Les deux tâches de l'éducation .....	146
I. PRÉAMBULE .....	39	H. MADRIZ DE KONINCK : Un essai d'application de la méthode Decroly au Salvador .....	147
II. Chapitre premier : Historique...	44	M <sup>me</sup> P. BOVET : L'Education Nouvelle dans l'Inde .....	149
III. Chapitre II : l'œuvre de la Revue et du Groupe .....	58	Lisette VINCENT : Les Instituts pour ouvriers dans l'Espagne républi- caine .....	150
IV. Conclusion .....	69	L. BOES : A travers les Revues. Re- vues de langue française .....	151
<i>Deuxième partie</i>		JUILLET (N° 138)	
M <sup>me</sup> ANGLES : Par la confiance et la joie .....	70	Vivian OGILVIE : Activité de la Ligue Internationale d'Education Nouvelle (N. E. F.) .....	165
M. A. CARROI : La méthode du tra- vail par équipes dans l'enseignement du second degré .....	75	D' N. ROUBAKINE : Programme de culture populaire dans les pays pri- mitifs .....	172
M. L. SOUSTRE : L'Education Nou- velle dans l'Enseignement Primaire.	87	Elsa NEUSTADT : Pour les enfants malades .....	178
Annie FOURNIER : Ecoles nouvelles.	90	Paul PLOTKE : La psychologie d'Al- fred Adler et l'Education musicale.	180
Lucien BOFS : A travers les revues pédagogiques de langue française.	90		
AVRIL (N° 136)			
P. BOVET : La lutte contre l'analph- bétisme .....	101		

	Pages		Pages
AOUT-SEPTEMBRE (N° 139)			
D <sup>r</sup> H. WALLON : La formation psychologique des maîtres .....	197	Ad. FERRIÈRE : Giuseppe Lombardo-Radice .....	264
Ad. FERRIÈRE : La formation sociale de l'enfant .....	202	D <sup>r</sup> A. DECROLY : Le programme d'une école dans la vie .....	266
Louise VINCENDON : La poésie chez l'Enfant .....	205	M <sup>lle</sup> SOUSTRE : Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants.	272
M <sup>me</sup> CAZAMIAN : Chronique des revues anglaises et américaines ....	207	Ad. FERRIÈRE : L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis ....	275
L. BOES : A travers les revues de langue française .....	210	DÉCEMBRE (N° 142)	
OCTOBRE (N° 140)			
P. GUILLAUME : La formation des habitudes (Conférence faite au Congrès de l'Education Populaire) ..	229	Victor BASCH : La beauté rendue sensible aux enfants .....	293
Ad. FERRIÈRE : Quatre témoignages de l'Inde en faveur de l'Ecole active.	235	Louis BOULONNOIS : L'intervention psychologique à l'école de plein air de Suresnes .....	296
M <sup>me</sup> E. PLAYOL : L'Individualisation de l'Enseignement .....	237	M. LE LAY : Sur l'expérience des classes d'orientation (extraits du rapport) .....	301
E. DELAUNAY : Chronique française.	240	H. PIÉRON : Les méthodes de mesure.	305
NOVEMBRE (N° 141)			
D <sup>r</sup> H. WALLON : Les troubles du caractère et la discipline (Conférence faite au Congrès de l'Education populaire) .....	261	M. L. SOUSTRE : Les sociétés d'enfants de 2 à 7 ans (extrait) .....	307
		Charlotte BUHLER : Le développement des intérêts de l'enfant (conférence).	312
		Dans chaque N° « Nouvelles Diverses » — Chronique des Livres, etc.	

## A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

**Examen de la portée sociale de l'éducation**

Rédigé par Wyatt RAWSON

*Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD*

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé  
aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2<sup>e</sup>)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTIONAlbert EHM  
**L'ÉDUCATION NOUVELLE**

Ses principes - Son évolution historique

Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIERE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... 20 fr.

A PARAÎTREAlbert EHM  
**F. W. FÆRSTER**

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FÆRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription ..... 25 fr.

**Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)**Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI<sup>e</sup>

ou à l'auteur : A. EHM, Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG

**L'ÉCOLE-FOYER**

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.  
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de

l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents  
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

**' ASEN '** Rue du Jura, 13, GENEVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafondel

de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Deeroly

- PROSPECTUS SUR DEMANDE -

pour petits enfants et arriérés

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

**EDITIONS BOURRELIER**

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant. — Poésie. — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues  
et d'une documentation sur demande  
76, rue de Vaugirard — PARIS (6<sup>e</sup>).**L'ÉCOLE VIVANTE**

30, Avenue Victor-Hugo

**BOURG-la-REINE** (en face le lycée)Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans  
Méthodes nouvelles (Montessori,  
rythmique, solfège, piano)

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 \*
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 \*
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 \*
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.* Bruxelles, Misch et Thron, 1913 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue, Fr. 45 \*
- L'esprit latin et l'esprit germanique.* Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
- Les Églises éthiciennes et la méthode moderniste.* Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5
- Transformons l'école.* Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'autonomie des Écoliers.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 \*
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 \*
- L'activité spontanée chez l'enfant.* Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
- L'éducation dans la Famille.* 1<sup>re</sup> éd. : Edition H. S. M., Lausanne, 1925 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 \*
- L'école active.* Genève, Editions Forum, 2<sup>de</sup> éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles.* Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)
- L'Âme de l'École serbine en Italie,* monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel.* Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
- Le grand cœur maternel de Petiolozzi.* Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 16 \*
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 \*
- Les types psychologiques chez l'enfant,* chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*
- L'Avenir de la Psychologie génétique.* Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50
- L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître.* Genève, Impressions Abat, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 30 \*
- Caractérologie typosomique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 ..... Fr. 8 \*
- L'Adolescence et l'École active.* Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère.* Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple.* Paris, Fischbacher, 1931 ..... Fr. 10 \*
- Alimentation et Radiations.* Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 \*
- Cultiver l'Énergie.* Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6

# ÉCOLE DE BEAUVALLON

## DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3<sup>e</sup> incluse.

### Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

### Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge  
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand  
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBDEMALAAN 76

# LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI<sup>e</sup>)

## NOUVEAUTÉS

M<sup>me</sup> Pauline KERGOMARD

### L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par

M<sup>mes</sup> DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « Pages choisies » que nous présentons au public

### EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

- M<sup>lle</sup> MAUCOURANT — LA PREMIÈRE ÉTAPE  
Les méthodes actuelles de l'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. 25 fr.
- M<sup>lle</sup> MAUCOURANT. — LA SECONDE ÉTAPE  
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... 15 fr.
- M<sup>lles</sup> MAUCOURANT et JOLY. — L'ÉDUCATION des SENS  
PAR L'ACTIVITÉ Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 13 fr. 75
- M<sup>lle</sup> FLAYOL. — LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR 15 fr.
- M<sup>me</sup> Kergomard et M<sup>lle</sup> H. S. Brès. - L'ENFANT DE 2 A 6 ANS  
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... 14 fr. 75
- CH. CHARRIER. — LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE  
DES PETITS. Un vol. 12 x 18,5, broché..... 25 fr. 25
- M<sup>lle</sup> BILLOTEY. — AUTOUR DE L'ÉCOLE MATERNELLE  
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... 16 fr. 50
- M<sup>lle</sup> CUNÉO. — LE VADE MECUM DES EXERCICES  
SENSORIELS A L'ÉCOLE DES PETITS..... 5 fr.

### INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection "Bleue". — 5 Cahiers, chacun 10 fr. ; les 5 : 40 fr.

Collection "Ivoire". — 3 Ouvrages chacun — 15 fr.

(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS

à

### L'ÉDUCATION ENFANTINE

paraissant tous les 20 jours. 1 an : 25 fr. le N<sup>o</sup> : 1.75. (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n<sup>o</sup> 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.